

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

ITINERÁRIOS FORMATIVOS DOCENTES
E TRAJETÓRIAS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

WALDEMAR BORGES DE OLIVEIRA JÚNIOR
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

WALDEMAR BORGES DE OLIVEIRA JÚNIOR
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
ITINERÁRIOS FORMATIVOS DOCENTES E
TRAJETÓRIAS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ


EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente dos organizadores. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e diversidade : itinerários formativos docentes e trajetórias para a formação cidadã. / Organizador: Waldemar Borges de Oliveira Júnior, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga: Schreiben, 2022.
408 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-89963-52-3
DOI: 10.29327/558660

1. Educação. 2. Cultura afro-brasileira - história - ensino. 3. Professores - formação. 4. Lei n. 10.639/2003. I. Título. II. Oliveira Júnior, Waldemar Borges de. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. IV.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
PREFÁCIO.....	8
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i>	
MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EREER E ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE QUEM PUBLICA.....	9
<i>Wilma de Nazaré Baía Coelho</i>	
<i>Milena Farias e Silva</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS E EREER NO BRASIL: O PERFIL DE AUTORAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO.....	20
<i>Maria Luiza Nunes da Silveira</i>	
<i>Wilma de Nazaré Baía Coelho</i>	
O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2003 A 2020.....	30
<i>Laércio Farias da Costa</i>	
<i>Wilma de Nazaré Baía Coelho</i>	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE SUAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	43
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i>	
<i>Wilma de Nazaré Baía Coelho</i>	
PERFIL DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (2016-2020)..	57
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i>	
<i>Raiane Monteiro Ribeiro</i>	
ALIMENTOS TRANSGÊNICOS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO ESTADO DO PARÁ: NOTAS SOBRE O PERFIL ALIMENTAR.....	69
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i>	
<i>Diana Lopes Monteiro</i>	
<i>Jociane Gonçalves do Carmo</i>	
IMPLICAÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ÁFRICA: RESSONÂNCIAS DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA.....	78
<i>Ailton Leal Pereira</i>	
ANÁLISE DAS QUESTÕES DE RAÇA E GÊNERO NOS BANCOS DE IMAGENS UTILIZADOS NA PRODUÇÃO EDITORIAL BRASILEIRA....	88
<i>Jailson Rodrigo Pacheco</i>	
<i>Antônio Carlos Santos Júnior</i>	
<i>Rodrigo Arantes Reis</i>	
<i>Maria das Graças Cleophas</i>	
<i>Camila Silveira Da Silva</i>	
<i>Roberto Gonçalves Barbosa</i>	

REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES DOS ALUNOS NEGROS
SURDOS EM BREVES-PA.....103

Vitor Serra Rodrigues

A LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA NA SALA DE AULA:
A LEITURA DO LIVRO *A BOCA DA NOITE* DE CRISTINO WAPICHANA
COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO.....112

Rozilda Ferreira da Silva

Barbára Maria Santana da Silva

Veranilce Marialva Botelho

MULHER NA CIÊNCIA: A DESCRIÇÃO DE MIM SOBRE O OLHAR
DE OUTRAS MULHERES CIENTISTAS, PREVISÕES DE GÊNERO E
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS120

Amanda de Almeida Oliveira

Marcos de Oliveira Melo

Klebson de Souza Santos

DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: AJUSTANDO O
BINÓCULO PARA OS USÓS LINGUÍSTICOS DOS SUJEITOS TRANS*...132

Francisco Romário Paz Carvalho

PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRÓPRIA PRÁTICA.....144

Maria da Conceição Gemaque de Matos

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS CTS: ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO
DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE.....153

Adriana Marques de Oliveira-Miranda

Ariadne da Costa Peres

ABORDAGEM CTS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE
PONTA DE PEDRAS – PA.....166

Dioemili Sá dos Santos

Elinete Oliveira Raposo

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

DO MUNDO DO TRABALHO AO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM EM QUÍMICA: O USO DO TEMA AGROTÓXICO
EM AULAS MEDIADAS POR OFICINAS TEMÁTICAS E
DISCUSSÕES NO CAMPO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
SOCIEDADE E AMBIENTE - CTSA.....179

Klebson de Souza Santos

Eliel Silva Mendonça

Diêgo Moreno Neiva Pereira

Kuércia Leite da Silva

O MAPA MENTAL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA: POR UMA CARTOGRAFIA
DOS ESPAÇOS VIVIDOS.....195

Gabriel de Miranda Soares Silva

ESTUDO PRELIMINAR: MOVIMENTOS, APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR E DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA.....	203
<i>Juliana Lima Moreira Rhoden</i>	
<i>Michelle Paranhos Ferreira</i>	
<i>Juliana Rosa de Souza</i>	
<i>Letícia Almeida Lopes</i>	
O ENSINO DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS SOBRE A SUSTENTABILIDADE NAS SÉRIES INICIAIS: UM OLHAR À LUZ DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	216
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SE LECIONAR A DISCIPLINA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA.....	231
<i>Tatiane Izabel Nunes dos Anjos Silva</i>	
REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	240
<i>Fabiana Aparecida Alves Carvalho</i>	
<i>Vanessa Torres da Silva</i>	
<i>Giovanna Rodrigues Cabral</i>	
AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM: (RE)VISITANDO POSTULAÇÕES TEÓRICAS DE WALLON, VYGOTSKY E BAKHTIN.....	250
<i>Jussara Vieira Dias</i>	
<i>Maria Aparecida Pacheco Gusmão</i>	
ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIAS.....	266
<i>Maria Helena de Carvalho Barros</i>	
<i>Jânio Oliveira Lima</i>	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLETINDO AS EXIGÊNCIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS PANDEMICOS.....	276
<i>Cibele Fernandes da Costa</i>	
<i>Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente</i>	
<i>Gabriel Silveira Pereira</i>	
IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO FAMILIAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN....	285
<i>Letícia Augusta Campos Ferreira Martins</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
OS CONCEITOS SAUSSURIANOS E O ENSINO DE LÍNGUAS: PONTUAÇÕES ELUCIDATIVAS	296
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
<i>Ana Karolina Oliveira Sobral</i>	
<i>Maria Clara Azevedo Sousa</i>	
EDUCAÇÃO E O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO À DISTÂNCIA.....	306
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	

UM ESTUDO SOBRE PROJETO DE VIDA E AUTOGESTÃO: POSSÍVEIS FERRAMENTAS PARA ESTUDANTES.....	316
<i>Yohannes Kathriel Hoffmann Olivera Silva</i> <i>Juliana Lima Moreira Rhoden</i>	
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NA VISÃO DOCENTE.....	329
<i>Valdeianne Pereira Costa</i>	
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO TERRITÓRIO DO SISAL.....	337
<i>Crispim Nelson da Silva</i>	
A IMPORTÂNCIA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	351
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i> <i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS TRILHADOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS E NA LITERATURA ESPECIALIZADA.....	357
<i>Werlen Silva</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES.....	370
<i>Reila Garcia Santiago</i>	
O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA JERÔNIMO MILHOMEM TAVARES EM OEIRAS DO PARÁ.....	380
<i>José Maria Nunes dos Santos</i>	
ASPECTOS TECNOLÓGICOS E LIBERTAÇÃO DOS SUJEITOS.....	390
<i>Diego dos Santos Verri</i>	
O PROFESSOR DE LÍNGUAS-CULTURAS E(M) ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO BAIXO TOCANTINS – ENFRENTAMENTOS E APONTAMENTOS EM TORNO DA FORMAÇÃO CIDADÃ.....	399
<i>Lucas Rodrigues Lopes</i> <i>Zamara Rodrigues Pinheiro</i>	
POSFÁCIO.....	407
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	408

APRESENTAÇÃO

Enquanto educadores sabemos que a leitura aprimora a nossa capacidade interpretativa, estimula o nosso raciocínio e também expande o nosso vocabulário. Nós conseguimos claramente explicar tais itens para os nossos alunos e percebemos que, tão importante quanto explicar é poder colocar em prática. Dessa forma, convido vocês que abriram este livro a entrarem no mundo da Educação e deixarem que este material se comunique com vocês trazendo pensamentos críticos e também despertando a criatividade.

No decorrer desta obra será possível verificar o quanto as áreas - mesmo sendo distintas - se interligam em uma busca constante por uma educação melhor, uma educação que faça refletir e quebrar preconceitos reinventando-se e criando novas possibilidades de transmitir o conhecimento e também assimilá-los.

Espero que você encontre aqui algo marcante, algo que te faça querer ler este livro várias vezes e que seja uma referência quando se tratar de um determinado assunto. Tenha certeza que há um intenso comprometimento e uma grande responsabilidade dos autores com cada palavra citada.

Portanto, desfrute desta prazerosa leitura e abra sempre este livro quando precisar de uma motivação ou de um apoio para acreditar no poder da Educação.

Bruna Beatriz da Rocha

PREFÁCIO

O livro *EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: itinerários formativos docentes e trajetórias para a formação cidadã*, organizado pelos(as) professores(as) Waldemar Borges de Oliveira Júnior, Rebeca Freitas Ivanicska e Bruna Beatriz da Rocha, é um convite para uma leitura, cujas temáticas, dialogam sobre dimensões estruturais e contemporâneas sobre a educação brasileira.

A escolha da DIVERSIDADE e FORMAÇÃO CIDADÃ como objetos centrais desta produção, acompanha toda uma discussão já pontuada pela literatura especializada, assim como as legislações vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Lei n. 10.639/2003 aprovada em 2003, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aprovado em 2009.

Contudo, os capítulos aqui apresentados além de dialogarem sobre a valorização a DIVERSIDADE na educação e o aprofundamento da formação de professores(as) como condição *sine qua non*, no reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, corroboram na produção do conhecimento sobre distintos aspectos educacional, como Ensino de Ciências; Ensino de Química; Ensino de Geografia; Linguagem e literatura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; Educação à distância; Inclusão; Aspectos tecnológicos e dentre outras vertentes no âmbito da educação.

Outrossim, todas as escritas das produções deste livro, potencializam a imperiosidade da interlocução em busca de um cenário educacional que respeitem as diferenças e que evidencie o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) como agentes de transformações sociais.

Ademais, desejo assim como as inúmeras iniciativas já publicizadas neste campo, que esta publicização o oportunize movimentos de reflexões didáticos pedagógicas sobre a escola, o processo formativo e a Diversidade.

Meu desejo é de uma ótima leitura.

Prof. Me. Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Março de 2022

MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EREER E ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE QUEM PUBLICA¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Milena Farias e Silva³

1. INTRODUÇÃO

Das 20 (vinte) metas previstas pelo Plano Nacional de Educação/PNE para serem enfrentadas entre 2014 e 2024, aquelas entre a 15 a 18 versam sobre a garantia de fomentar políticas para a formação inicial e continuada. Dessas, destaca-se a formação de 50% dos(as) docentes atuantes na Educação Básica até 2024. Muitas discussões foram realizadas para tal intento, culminando na Resolução de 2015 e suas diretrizes (DOURADO, 2015) e revogada quatro anos depois. Em 2019, essas duas legislações foram revogadas com o Parecer e Resolução N° 2/2019, os quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN's e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação. De acordo com a resolução, a formação inicial e continuada de professores deve ser entendida como essencial para a profissionalização docente (BRASIL, 2019).

Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2011), ao analisarem as políticas docentes, identificaram que a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER ocupa lugar secundário “destinado ao aperfeiçoamento e ao aprofundamento da formação docente nas áreas específicas do currículo da educação básica” (p.71). No ano seguinte, Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016), argumentam que a formação continuada de professores se constitui como importante para a elaboração de novas representações, trabalhadas na escola, sobre a participação dos(as) negro(as) na construção da sociedade brasileira e para a instrução desses(as) profissionais da Educação que apresentam, naquilo que as autoras, em 2020, sublinham como lacunas existentes na formação inicial de professores para

1 Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Financiamento Científico e Tecnológico/CNPq.

2 Doutora. Universidade Federal do Pará. wilmacoelho@yahoo.com.br.

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em História. Universidade Federal do Pará. llena.farias@hotmail.com.

o trato com a temática, exigem atenção constante.

Há na formação de professores, conforme pontuou Roberto Silva (2020), a “predominância do entretenimento generalizado, a centralidade das práticas e o esmaecimento dos saberes curriculares (e de sua função pública)” (p.14). Ao direcionar essas conclusões ao Ensino Médio, o autor afirma que elas podem influenciar nas políticas de formação de professores para esse nível de ensino, tal qual temos experienciado por meio das reformas ocorridas mediante a Lei Nº 13.415/2017 e a Resolução Nº 2/2019. Considerando tal relevância, este texto objetiva mapear o perfil de autoras(es) de produções sobre a EREER no Ensino Médio por meio da reflexão produzida em teses e dissertações sobre esse tema, publicadas no período de 2015 a 2020. Este recorte temporal está relacionado às duas resoluções que versam sobre a formação de professores(as). Para atender aos objetivos, este capítulo está organizado da seguinte forma: Desenho metodológico, Discussão sobre o Ensino Médio, Estudos sobre perfil de autores(as) de Teses e Dissertações sobre a EREER, Perfil dos(as) autores(as) e as Considerações finais.

2. Desenho teórico-metodológico

Para a concretização dos objetivos deste estudo, realizamos o levantamento de Teses e Dissertações sobre a EREER no âmbito do Ensino Médio, publicados no período de 2015 a 2020, nas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Por meio dos seguintes descritores: *‘Ensino Médio; Literatura Negra’*, *‘Ensino Médio; Literatura Africana’*, *‘Ensino Médio; História Africana’*, *‘Ensino Médio; História Indígena’*, *‘Ensino Médio; Lei 10639’*, *‘Ensino Médio; Lei 11645’*, *‘Ensino Médio; Negro’*, *‘Ensino Médio; Raça’*, *‘Ensino Médio; Racismo’*, *‘Ensino Médio; Relações Étnico-Raciais’*, *‘Ensino Médio; Educação das Relações Étnico-Raciais’*, *‘Ensino Médio; Diversidade’*, *‘Ensino Médio; Relações Raciais; Livro Didático’* *‘Ensino Médio; Relações Raciais; Currículo’*.

Após realizarmos a coleta dessas produções e identificarmos os(as) seus(-suas) autores(as) e orientadores(as), buscamos os currículos *lattes* destes sujeitos responsáveis pela elaboração das teses e dissertações. Finalizado o levantamento desses documentos, trabalhamos na averiguação das seguintes categorias: gênero, região, nível de atuação e ano de publicação. Para o tratamento desses dados, recorreremos a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), especificamente na categorização da empiria, que consiste em “grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p.147). Desse modo, buscamos identificar as frequências dos elementos das

categorias informadas linhas acima.

No que tange ao aporte teórico, recorreremos a formulação conceitual de *Campo Científico* de Pierre Bourdieu (2004; 2012). Este que congrega os agentes e as instituições que ditam as regras do *campo*, por meio do *poder simbólico* que concentram, e aqueles que aspiram uma posição de poder nele. O conceito de *Representação* de Roger Chartier (1988) nos auxilia na compreensão das competições e concorrências que ocorrem no âmbito desse espaço universitário, as quais buscam legitimar os instrumentos de dominação.

3. O Ensino Médio

As ponderações de Celso Ferreti (2016) acerca do Ensino Médio no Brasil, demonstram a trajetória percorrida e as reformas atinentes a esse momento formativo, cuja reforma de 2016, reformulada anteriormente, em 2013 por meio do Projeto de Lei (PL) N° 6.840, o qual objetivava instituir a jornada escolar em tempo integral para o Ensino Médio e organizar o currículo em áreas do conhecimento, continua em curso. Em sua reflexão o autor argumenta que essa reforma não tinha como princípio a formação básica, politécnica e omnilateral, ou seja, a formação integral, mas sim o “caráter específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista” (FERRETI, 2016, p.90). Tal crítica acentua-se com a compreensão de que a Medida Provisória (MP) N° 746/2016, representa, na verdade, uma continuidade das reformas iniciadas em 2013, como sublinha o próprio autor.

Essa MP, sancionada por Michel Temer, institui o fomento à implementação de escola em tempo integral no Ensino Médio. Em 2017, essa MP fora convertida na Lei N° 13.415, a qual tem como objetivo instituir o Ensino Médio de Tempo Integral e flexibilizar o currículo para atender aos interesses dos(as) estudantes. Na ponderação de Celso Ferreti (2018) tal reforma se baseou em dois argumentos: a baixa qualidade do ensino e a necessidade de torná-lo mais atrativo para os estudantes, devido as taxas de reprovação e abandono. Para o autor, a Lei N° 13.415 se baseia na baixa qualidade do ensino e atratividade aos estudantes em razão das taxas de reprovação e ao ingresso desses(as) ao mercado de trabalho. Acácia Kuenzer ponderou há quase vinte anos atrás, que tal preocupação iniciou-se na década de 1940 com a criação de bases para o sistema de ensino profissional para as indústrias. De acordo com a autora,

foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à Industrialização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades (KUENZER, 1992, p.13).

Para a autora, acompanhada com outros, o Ensino Médio objetiva atender aos interesses mercadológicos e inserção desse contingente no mercado de trabalho (RAMOS, 2008; KUENZER, 2010; KRAWCZYK, 2011). Em 1996, Gaudêncio Frigotto já criticava o fato de a educação ser reduzida a produção com efeitos negativos, com impactos na política educacional de toda ordem: fragilização das escolas; desigualdade na oferta dessa educação para a classe trabalhadora e a fragmentação do conhecimento.

Dante Moura e Douglas Filho (2017), asseveram que a formação precoce desses(as) estudantes se distancia da formação humana e do Ensino Médio Integral, tendo em vista que a formação de educandos(as) tem sido orientada por quatro dimensões: ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Desse modo, a autonomia, a ética e o pensamento crítico comporão o processo formativo desses(as) estudantes, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). No entanto, a literatura especializada tem considerado que isso não se efetiva quando o objetivo da Educação Básica é atender as demandas do Capital.

Outro ponto a destacar, acerca da reforma da última etapa da Educação Básica, é o impacto na formação dos(as) educandos(as) com a subalternização da área das Ciências Humanas no novo currículo do Ensino Médio. Conforme pontuou Willian Simões (2017), “o ensino desta área do conhecimento de modo sistemático nos provoca a considerar a formação humana para além do espaço-tempo da escolarização, porque implica pensar na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade, por sua vez, pensar na sociedade que temos e a que queremos” (SIMÕES, 2017, p.52).

Jeferson Dantas (2020), ao discutir a área de Ciências Humanas na reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular/BNCC, ressalta a impossibilidade de o(a) docente ampliar as discussões dentro das disciplinas ou área de conhecimentos e “expressões ou termos como diversidade, protagonismo juvenil e projeto de vida, tornam-se esvaziados de conteúdo tendo em vista o seu caráter meramente instrumental e anti-histórico” (p.10). Para o autor, ao desconsiderar as desigualdades sociais e escolares, a formação integral dos alunos é inviabilizada.

Em 2012, Nilma Gomes, ao tratar da EREER nos currículos educacionais, argumentou que a História e Cultura da população negra foi negada nos currículos educacionais. Para a autora, há “a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (p. 102). Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016) afirmam que a formação continuada prepara os profissionais da educação para o trato com a EREER na escola.

Considerando a relevância da reflexão da EREER no Ensino Médio, e a legislação que a normatiza, sobretudo a Resolução N° 2/2019, traçar o perfil dos(as) autores(as) que escrevem sobre a temática da EREER parece oportuno e

relevante, uma vez que aqueles(as) autores(as) são responsáveis por parte da produção e divulgação daquilo que Pierre Bourdieu denomina de *Capital Cultural*, o qual é veiculado e pulverizado em diversos espaços sociais, mas, sobretudo, seus impactos são percebidos na formação de jovens que integram este nível de ensino. Na próxima seção, apresentamos os resultados deste estudo.

4. Perfil dos(as) autores(as)

Na reflexão das 12 (doze) teses e 100 (cem) dissertações, totalizando 112 (cento e doze) documentos, averiguamos que os programas de pós-graduação que os(as) autores(as) dessas produções integravam eram: 24,1% de Educação, 9,8% de Ensino em História, 8% em Relações Étnico-Raciais, 4,5% de Ensino, 4,5% de História, 2,70% de Geografia e 46,4% integram outros programas. Em relação ao ano de publicação dessas produções acadêmicas, em 2018 ocorreu o maior percentual de publicização, com 25%, seguido de 2017, com 22,3%, e 2016, com 22,3%, 2015, com 15,2%, 2019, com 11,6%, e em 2020 registou-se o menor percentual, com 3,6%.

Observamos, que após o ano de 2018 a porcentagem de publicações acerca da temática reduziu significativamente, uma das possíveis explicações para isso, está relacionada às reformas ocorridas no campo político, uma vez que, para Nilma Gomes (2017), o processo legislativo reflete nas produções científicas. No ano de 2019, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, por meio do Decreto N° 9.465/2019, a qual também era responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. Tal extinção representou um retrocesso na produção de material didático sobre a temática, e em relação aos processos de formação continuada conduzidos por aquele organismo oficial. Este retrocesso pode ter impactado negativamente o nível e o volume dessas publicações, e, por conseguinte, o debate sobre a EREER no campo da formação continuada.

A literatura especializada, por meio do que tem sido produzido, representa, dentre tantas outras possibilidades, uma estratégia de resistência para o não silenciamento da discussão sobre a temática e a manutenção dela na agenda política e acadêmica em âmbito nacional. A empiria nos mostra que as professoras têm contribuído enormemente para esse reforço e para essa resistência, sobretudo pela primazia da produção do debate entre as mulheres. Esse dado não diverge do que fora analisado por Wilma Coelho e Waldemar Júnior (2020), as mulheres são maioria na escrita de teses e dissertações.

No que tange ao nível de atuação, 31 dos(as) autores(as) estão inseridos(as) no Ensino Básico. Esse resultado coaduna com a premissa de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2015) sobre a qual pontuam, em relação ao universo majoritário

de discentes situados nos programas de pós-graduação da região Norte, integrem a Educação Básica como docentes. Os autores argumentam que esses discentes viam nesses programas uma via de qualificação e aperfeiçoamento profissional.

Quadro 1. Nível de atuação dos(as) autores(as)

Nível de Ensino	Ensino Superior	Ensino Tecnológico	Ensino Básico
Quantidade	28	16	31

Fonte: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

Em trabalho de 2021, Wilma Coelho e Milena Silva, ao refletirem sobre o objeto trazido neste capítulo, consideram os mesmos aspectos encontrados nesta reflexão, sobretudo, em relação à configuração geográfica das produções, ou seja, a Região Sudeste como aquela com um volume expressivo de produções e a Região Norte com um percentual menor. Além de um registro de menos de 2% de interlocuções na escrita com autores(as) de outros países.

Quadro 2. Região dos(as) autores(as) (%)

Região	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Porcentagem	8%	22,4%	10,7%	29,5%	26,7%

Fonte: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

4. Considerações finais

Traçar o perfil dos(as) autores(as) dessas produções possibilitou a compreensão em relação aos(as) agentes que compõem ou que buscam se inserir no *campo* da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de uma produção acadêmica. De acordo com Pierre Bourdieu (2004), é por meio do *campo* que as pesquisas são orientadas, os seus métodos, aportes teóricos e objetos de estudo. Assim, torna-se impossível a dissociação dos(as) agentes do *campo* no qual se inserem, do *campo* no qual produzem, especialmente por constituírem uma parte das “regras do jogo” que compõem a intersubjetividade acadêmica que valida dimensões presentes nesse mesmo *campo*. Com a Educação das Relações Étnico-Raciais esta validação nos parece possível.

A partir da análise da empiria, constatamos que a maioria dos(as) autores(as) das Teses e Dissertações sobre a EREER no Ensino Médio atua na Educação Básica, isso evidencia a relevância da interlocução entre Universidade e Ensino Básico, de acordo com Antônio Severino “não haveria o que se ensinar nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado não fosse construído mediante a pesquisa” (SEVERINO, 2016, p.36). Desse modo, as pesquisas

desenvolvidas pelos(as) autores(as) contribuem significativamente para a discussão sobre a EREER e para a modificação das práticas preconceituosas, racistas e discriminatórias que se fazem presentes nos espaços escolares e na sociedade brasileira.

Mas para que os(as) profissionais da Educação Básica possam desenvolver suas pesquisas, parece urgente a adoção de políticas públicas que garantam a formação continuada dos(as) mesmos(as). A extinção da SECADI representa um retrocesso nessas políticas, quando consideramos que os microcosmos possuem autonomia parcial, uma vez que estão submetidos às demandas externas (macrocosmos). Desse modo, as mudanças que ocorreram no Campo Político afetaram as políticas de formação de professores(as).

Outra alteração que impacta nas políticas de formação de professores é a revogação da Resolução Nº 2/2015, no ano de 2019, com a promulgação de uma nova resolução que determina as diretrizes de formação de professores. Para Renata Montagnoli e Liane Vizzotto (2021), esse novo documento aborda de forma superficial a diversidade, comprometendo a formação docente, posto que a BNCC determina que os(as) licenciados(as) dominem as competências previstas nessa base. No mesmo ano, Mauro Coelho e Wilma Coelho argumentam sobre as restrições encaminhadas pela Resolução de 2019, sobretudo no que tange a EREER, uma vez que “o espaço é limitado e não promove a alteração ou a crítica da perspectiva eurocêntrica.” (COELHO; COELHO, 2021, p.17)

Diante disso, traçar o perfil dos(as) autores(as) das teses e dissertações possibilitou a reflexão dos(as) agentes que produzem sobre a EREER nesse *Campo*. Entendemos, não diferentemente do que indicam a literatura especializada e a legislação, que as lacunas devem ser enfrentadas para que sejam combatidas as desigualdades existentes na sociedade brasileira e assegurado “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.1).

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto N° 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regi- mental 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 Assessora- mento Superiores DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo FCPE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZ- C2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manu- tenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissio- nais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Bá- sica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/ mpv/mpv746.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei N° 6.840, de 2013.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a orga- nização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/ prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.pro- posicoesWeb?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 09 fev. 2022.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tra- dução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa: Difel, 1988.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098/44768>. Acesso em: 09 fev. 2022.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N. B. Lugar de Formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região Norte. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23857/17744>. Acesso em: 09 fev. 2022.

COELHO, Wilma N. B.; JÚNIOR, Waldemar B. O. Educação para as relações étnico-raciais na escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, p. 262-280, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 09 fev. 2022.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Milena F. Ensino Médio e Educação para as Relações Étnico-Raciais em Produções Acadêmicas (2008-2018). **Revista Intersaberes**, São Paulo, v. 16, n. 38, p. 559-583, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2119>. Acesso em: 09 fev. 2022.

COELHO, Wilma N. B.; SOARES, Nicelma J. B. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 573-605, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19871/10618>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N.º 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_rcp002-dezembro-2019-pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNPE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019>. Acesso em: 09 fev. 2022.

DANTAS, Jéfersson S. As Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3887>. Acesso em: 09 fev. 2022.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e

continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSL-Dzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FERRETI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s-8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FERRETI, Celso J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, v. 6, n. 32, p. 71-91, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GOMES, Nilma L. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p7/12023>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira** (Online), v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

KUENZER, Acácia Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MONTAGNOLI, Renata L.; VIZZOTTO, Liane. (Não)vamos falar sobre diversidade: o silenciamento na formação de docentes no século XXI. **Revista Communitas**, Cruzeiro do Sul, v. 5, n. 9, p. 297-311, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4674/139>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MOURA, Dante H.; FILHO, Domingos L. L. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Texto para o Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Roberto R. D. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6LYppy3rZKM6MB5JZ7z45LF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na reforma do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS E ERER NO BRASIL: O PERFIL DE AUTORAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO¹

Maria Luiza Nunes da Silveira²

Wilma de Nazaré Baía Coelho³

A inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de formação inicial de professores/as, proposta pela Lei nº10.639/2003⁴ e Lei nº11.645/2008, tem sido objeto de análise de diversos/as pesquisadoras/es do *campo* da formação de professores. Dentre esses/as, Wilma Coelho (2018), tem salientado acerca desse crescimento nesse campo, que investir e ampliar os debates sobre essa temática impacta positivamente a formação inicial de professores/as, uma vez que a temática antirracista poderá ser incorporada nos processos formativos daqueles/as que atuarão na Educação Básica. Neste mesmo estudo, a autora reitera que os estudos sobre esse recorte da ERER nos cursos de formação docente, vêm “conformando um campo de pesquisa” (COELHO, 2018, p. 113).

A conformação de um *campo* de estudos sobre a ERER na formação de professores/as - tem justificado o interesse de pesquisadoras/es sobre os impactos positivos que esse *campo* se ocupa, especialmente em razão de articular o debate sobre as competências dos *saberes da docência*⁵, com o que preconiza a Lei Nº

1 O referido estudo foi apresentado no dia 10/12/2021 no **XI Seminário Nacional e XIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais**: “*Formação de Professores/as; Diversidade e BNNC: pautas para um debate*”.

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), integrante do (NEAB/GERA/UFPA), Coordenadora pedagógica SEMED/Irituia- PA, silveira.luiza08@gmail.com

3 Doutora em Educação/UFRRN. Professora da UFPA. Integra o corpo docente dos Programas de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), e do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (NEAB/GERA/UFPA). Bolsista Produtividade CNPq.

4 Atualizada pela Lei Nº 11.645/2008

5 Neste texto os *saberes da docência* são entendidos, a partir das três categorias classificadas por PIMENTA, (1996), 1- *A experiência*, se refere as vivências do aluno com seus professores no âmbito escolar, e o acúmulo de experiências que estas lhe proporcionaram durante esse percurso escolar. 2- *O conhecimento*, para autora, este não deve ser reduzido ao simples ato de informar, haja visto que, a informação é primeiro estágio da construção do conheci-

10.639/2003 no que tange a uma educação voltada para a diversidade e a construção de novas narrativas que subvertam um *currículo monocultural*⁶. A literatura especializada aponta, na acepção de Tânia Müller (2015) que, a reconfiguração do trabalho desenvolvido por meio da formação com vistas a uma educação antirracista requer um diálogo com diversos setores da sociedade, desde a literatura especializada, movimentos sociais, NEABs⁷ e a produção advinda dos Programas de Pós-Graduação sobre o tema, sobretudo para a subversão de um currículo eurocêntrico. Essas interlocuções intersetoriais são relevantes naquilo que Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Aldemir têm ressaltado acerca da importância de “[...] construir um ambiente no qual esse debate permaneça sempre ativo, pois as diversas narrativas devem ser respeitadas” (COELHO; RÉGIS; SILVA, 2020, p. 335), com o quê concordamos. Nosso argumento nesse capítulo se alinha às formulações da literatura especializada na sua premissa geral: relativa àquela importância, contudo, desenvolvemos aqui, com base nessa formulação, uma chave de leitura a partir do perfil acadêmico de quem produz acerca dessa temática da formação de professores/as e a educação das relações étnico-raciais, uma vez que, ao nosso juízo, a familiaridade, enseja investimento circunstanciado sobre o tema, o qual não somente favorece a ampliação do debate, como faculta outras

mento, dessa forma, torna-se relevante que o aluno, saiba diferenciar *conhecimento* de informação. 3- *Saberes pedagógicos*, refere-se às ações produzidas pelos alunos no confronto entre os saberes da educação, e os saberes da pedagogia, por meio dos instrumentos elaborados, para interrogar e alimentar as práticas dos futuros docentes, ao longo do seu processo de formação inicial e continuada. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. *Rev. Falc. Educ.* São Paulo, v. 22 n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996. <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> Acesso em 20 fev. 2022

6 A esse respeito MOREIRA; CANDAU, (2003, p. 166), afirmam que, estudos apontaram que a forma como as escolas têm selecionado os saberes a serem ensinados aos alunos, e as práticas desenvolvidas dentro das escolas, permanecem sustentadas pelas ideias de igualdade e direitos, com cunho homogeneizador. Essas ideias têm contribuído para constituição de um currículo escolar monocultural. Haja visto que, a padronização dos conteúdos, refletem a visão homogênea que a escola tem dos sujeitos, valorizando uma educação hierárquica, e favorecendo a manutenção de um currículo escolar monocultural. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Rev. Brasileira de Educação*. n. 23, maio/jun./jul. /ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em 20 de fev. 2022.

7 De acordo com, FERREIRA; COELHO, (2019, p. 217), os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) são “[...] polos de formação política na luta contra discriminação e racismo no campo educacional.” Estes núcleos têm estabelecidos interlocução com a escola básica, por meio de ações de pesquisa, assim como, na oferta de cursos de formação continuada sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais para os profissionais que atuam na escola básica, estes encontram-se inseridos nas instituições de ensino superior, representando o Movimento Negro, por meio da participação de seus membros dentro da academia. FEEREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) Institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETS) no Período de 2006 a 2017, *Rev. Exitus*, Santarém/PA, v.9, n. 5, p. 215-242, ed. Especial, 2019.

possibilidades analíticas sobre o mesmo tema.

Nos perfilamos aqueles/as autores/as para quem o acúmulo da reflexão sobre a temática central deste capítulo, constitui-se relevante na implementação das políticas educacionais e no combate às desigualdades raciais e sociais no contexto da educação básica. Dentre os/as autores/as, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (1998, p.55)⁸ ressaltam essa relevância do trabalho docente com a Educação para a diversidade, especialmente para a construção de uma *educação multicultural* a qual oportunize o “sucesso escolar para todos os alunos independente do grupo social, étnico racial”. Essa ponderação encontra eco, quase vinte anos depois, na acepção de Wilma Coelho e Waldemar Júnior (2020) sobre a emergência de ampliação dos debates sobre racismo, preconceito, discriminação no âmbito escolar, no sentido de provocar questionamentos por meio do currículo, e, possibilitar elaboração de estratégias pedagógicas para o seu enfrentamento, tanto por parte dos/as professores/as, no trabalho desenvolvido, quanto em suas relações de sociabilidades, naquilo que Wilma Coelho e Carlos Silva (2019)⁹ ponderaram para problematizar ações discriminatórias com base na cor, e no lugar ocupado pelos discentes na dinâmica escolar.

Dentre essas estratégias de diálogo, assumimos aqui a interlocução, por meio das produções acadêmicas, as quais contribuem para a visibilização do tema, encaminham reflexões com base em outras experiências pedagógicas no que tange ao enfrentamento do racismo na escola, e, ao mesmo tempo, favorecem problematizações. Diversos estudos têm demonstrado o quanto avançamos nesse *campo* temático, e o quanto ainda estamos distantes do considerado em termos de equidade racial na educação (MIRANDA, *et al*, 2004¹⁰; MÜLLER;

8 GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

9 COELHO, Wilma de Nazaré Baía, SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. **Rev. Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, abr./jun. 2019. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.02>. Acesso em: 14 fev. 2022.

10 MIRANDA, Shirley Aparecida de; DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. O que produz o silenciamento das mulheres no magistério? In: Margareth Diniz; Renata Nunes Vasconcelos. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Formato, 2004, v. 1, p. 22-48.

COELHO, 2013;¹¹ SILVA; COELHO, 2013¹²; SANTOS; COELHO, 2016¹³; SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018¹⁴; COELHO; BRITO, 2019¹⁵; SALATINO; ROSA; MONTEIRO, 2021¹⁶). Neste capítulo, objetivamos pontuar o perfil de pesquisadoras que produzem sobre formação de professores/as e ERER no período compreendido entre 2015-2020. Esse recorte temporal parece relevante em razão de demarcarmos o que preconizou a Resolução CNE/CP N° 02/2015, a qual ressaltou os *sentidos da diversidade* na formulação dos processos formativos. Cabe ressaltar a sua revogação pela Resolução CNE/CP N° 02/2019, cujo texto subdimensiona tal premissa, daí nossa ênfase na presença e na ausência dessa questão em um instrumento normativo relevante no que tange à formação de professores/as. O período de 2020 se faz necessário, uma vez que a Resolução de 2019 passa a ser exigência nos processos formativos iniciais a partir daquele ano.

Outro aspecto que consideramos para esse recorte temporal de 2015-2020, refere-se ao crescimento dos programas de pós-graduação e das pesquisas nos últimos anos e, conseqüentemente, pelo aumento das produções científicas no campo de formação de professores e das relações étnico-raciais. Dessa forma, para cumprir com o objetivo mencionado anteriormente realizamos o levantamento das produções dessa (es) autora (es) nos bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Eletronic Library SciELLO*. Os descritores

-
- 11 MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei n. 10.639/03 e a Formação de Professores: Trajetórias e Perspectivas. **Rev. da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul. / out. 2013. <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/18>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- 12 COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Relações Raciais e Educação: o estado da arte. **Rev. TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 121-146, maio/ago. 2013. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24332/17310>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- 13 SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política Curricular e Relações Raciais: O Estado da Arte nas Produções da ANPED. **Rev. @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 4, p. 104-127, maio/ago. 2016. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n8p104>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- 14 SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia Evangelista; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Org.). **Educação das Relações Étnico-raciais: O Estado da Arte**. 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2018. *E-book*. https://www.membros.abpn.org.br/download/download?id_DOWNLOAD=5..
- 15 COELHO, Wilma Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Reflexo Acesso em: 14 fev. 2022es Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais: Um Olhar em Perspectiva sobre as Produções do GT 21/ANPED (2003-2013), **Rev. COCAR (online)**, Belém/PA, v. 13, n. 25, p. 458-482, jan. /abr. 2019. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2169>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- 16 SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos; ROSA, Sabrina Hax Duro; MONTEIRO, Jade de Oliveira (Org.). **Relações étnico-raciais: saberes e visibilidades necessárias**. 1. ed. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021. *E-book*. <https://dspace.ifs.edu.br/xmlui/handle/123456789/464>. Acesso em: 14 fev. 2022

empregados foram “Educação das Relações Étnico-raciais e Formação Inicial de professores”; “Educação das Relações Étnico-raciais e Curso de Pedagogia” e “Educação das Relações Étnico-raciais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.

Para tanto, esta investigação versa sobre as produções em teses, dissertações e artigos no recorte temporal de 2015–2020. Tomamos de empréstimo as reflexões de Marli André (2010), para quem pesquisas por meio de produções científicas auxiliam o *campo* na evidência daquilo que se produz, e, ao mesmo tempo, no acompanhamento da natureza e do nível desse crescimento. O realizado neste capítulo concorre para a satisfação dessa formulação nos limites que um texto dessa natureza nos impõe.

Desse modo, reiteramos a relevância das pesquisas do tipo estado da arte para o acompanhamento do processo de consolidação da EREER no *campo* de Formação de professores, (ANDRE, 2009, 2010), assim também, como forma de congregar, com os nossos pares, os conhecimentos, posicionamentos, advindos dos estudos de diversos pesquisadores/as que se encontram em diferentes regiões do Brasil, (COELHO; BRITO, 2020).

Para fundamentá-lo acionamos a literatura especializada de Marli André (2009, 2010), para embasar a escolha pelo estudo tipo estado da arte, assim como, os estudos de Wilma Coelho (2018, 2019, 2020), no entendimento das discussões sobre formação de professores e a EREER, e a noção conceitual de Pierre Bourdieu (2004) na compreensão do *campo científico*¹⁷, e o aporte teórico-metodológico de Laurence Bardin (2016), para organizar e analisar o conteúdo das dissertações, teses e artigos. O estudo de Wilma Coelho (2018), cujo objeto centrou-se na produção sobre formação de professores e relações étnico-raciais, no período de 2003 a 2014, enfocando o perfil de 99 (noventa e nove) autores/as por gênero, área de conhecimento e qualificação dos artigos, inspira o presente capítulo, uma vez que a autora indica o conhecimento do perfil de pesquisadoras/es como uma estratégia para a compreensão do percurso da literatura especializada sobre a temática. O que difere neste capítulo em relação ao desenvolvido pela autora, recai sobre o período: o recorte temporal da professora abrangeu 2003 - 2014, este capítulo, abrangerá o período de 2015 – 2020. Assim, na extensão desse recorte temporal, intentaremos realizar um panorama dessa temática, a partir desse recorte de cinco anos, que nos possibilite pensar o que avançou, em relação ao que fora realizado antes de 2015 sobre este mesmo objeto.

O referido texto se constitui no desenvolvimento das seguintes etapas: 1- o

17 “O campo científico é um mundo social” que faz imposições, solicitações, aparentemente independentes das pressões dos fatos sociais presentes nas sociedades. De acordo com o autor, quanto maior o nível de independência do campo maior será sua capacidade de desviar-se das pressões externas sejam elas políticas, ideológicas ou econômicas. (BOURDIEU, 2004).

levantamento da literatura especializada nos bancos de dados no período de março/abril e novembro/dezembro de 2020, e julho de 2021; 2- leitura e elaboração de quadros, contendo a síntese dos dados das produções selecionadas, 3- sistematização, organização e categorização dos dados, com base nos resultados da empiria, os quais tiveram seu direcionamento a partir dos descritores de acionamento dessas fontes documentais, 4- levantamento dos currículos, por meio da plataforma lattes, com vistas a situar o perfil acadêmico-profissional daqueles/as que produzem sobre o tema. Argumentamos, neste capítulo, que a familiaridade orgânica da temática, por parte daqueles/as que escrevem sobre ela faculta aproximações e distanciamentos necessários à crítica sobre aquilo que tem sido escrito acerca da formação de professores/as e ERER.

A empiria, após reflexão dos dados, nos possibilita inferir que a abrangência dos trabalhos acadêmicos percorre diversos percursos de formação inicial, ainda que em periodicidades distintas de produção. Um conjunto de 17 (dezesete) cursos de formação inicial de professores/as apontados nas produções acadêmicas do período de 2015/2020, integra um cenário dentro qual a ERER e a formação de professores são postas em evidência em diferentes perspectivas teórico-conceituais.

No conjunto desses estudos, o curso de Pedagogia sai na dianteira quando se trata de ampliação acerca da natureza da produção científica, uma vez que abrange teses, dissertações e artigos, enquanto cursos como Língua Portuguesa, Geografia e História encontram-se entre o segundo grupo com mais ênfase de produção em artigos, e, secundariamente, em teses. Teatro, Química e Educação Física, refletem a temática por meio de dissertações e, secundariamente, em artigos. Os demais cursos estão concentrados principalmente na produção de artigos. Os estudos do tipo “Estado da Arte” despontam como expressivos na produção sobre formação de professores e ERER, sobre a empiria examinada. Inferimos que tal emergência desses temas, apresentados nos diferentes suportes de produção, incide naquilo que tem sido preconizado pelas DCNERER e resistindo a qualquer forma documental de silenciamento no tocante a esta temática, especialmente no que toca à Resolução Nº 02/2019.

O estudo, ao inspecionar as fontes documentais e orais, revela que os documentos escritos se constituem como a fonte a partir da qual majoritariamente advêm os dados. Secundariamente a incidência recai sobre a escuta de estudantes e docentes nos desdobramentos de suas reflexões. Outros agentes foram considerados/as nos estudos, dentre os/as quais destacamos coordenadores/as; gestores/as; egressos/as e pesquisadores/as da área de teatro.

A empiria indicou, algumas semelhanças com o estudo realizado em 2018 por Wilma Coelho, dentre as quais, o fato de que a predominância feminina se apresenta como um dado recorrente nesse recorte também. A maioria possui

doutorado e mantém vínculo com universidades federais, tendo quase a metade inserção como orientadoras¹⁸ de trabalhos de graduação e pós-graduação. Outro aspecto que se repete, ocorre em relação ao volume de produções científicas que se encontra na Região Sudeste, cuja reflexão sobre esta dimensão, encontra nossa concordância naquilo que Wilma Coelho apontou em 2018. A experiência com a temática da ERER compõe o percurso de quase a metade das autoras.

A esse respeito estudos de Marli André (2010) apontam que, entre os anos 2003 e 2007, houve um crescimento considerável dos programas de pós-graduação. O crescimento situado pela autora em 2010, encaminha o argumento apresentado por Elias Nazareno e Alexandre Herbetta (2019)¹⁹ relativo às assimetrias geradas na produção científica brasileira em face das diferenças regionais que demarcam o número de programas de pós-graduação no Brasil. Tais aspectos demarcam os indicadores mantidos nos estudos do tipo “Estado da Arte” no que se refere à dianteira daquela Região no que tange à produção acadêmica. A empiria que conformou este capítulo sinaliza um dado no que tange à produção nas regiões como um aspecto a ser considerado: quase metade dos artigos produzidos advindos de autoras da Região Norte.

Um mapeamento reflexivo produzido por Wilma Coelho e Carlos Silva (2016)²⁰ naquela época sinalizara o crescimento de cursos de mestrado e doutorado, na Região Norte indicado na avaliação trienal da CAPES no período compreendido entre 2010-2012, com considerações, relativas sobre um empreendimento de esforços do corpo docente dos programas dessa região, com vistas ao avanço social, científico, tecnológico e educacional, visando ao desenvolvimento e à diminuição das desigualdades regionais, objeto das ponderações posteriormente apontadas por Elias Nazareno e Alexandre Herbetta (2019). A representação percentual dos artigos produzidos sobre a temática na Região Norte, entre 2015 e 2020, se constitui um indicador promissor, no que tange aos esforços de pesquisadoras desta Região para a redução da assimetria das desigualdades que demarca a produção científica brasileira.

No conjunto de pesquisadoras que assumem o empreendimento assinalado no estudo de Wilma Coelho e Carlos Silva, identificamos Wilma

18 Em face do expressivo quantitativo do gênero feminino, adotaremos, a partir de então, este gênero na identificação das autoras.

19 NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Rev. Estud. Psicol.** Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019. Disponível em. [Http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-294x2019000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-294x2019000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 fev. 2022.

20 COELHO, Wilma N. B; SILVA, Carlos Aldemir da. A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios. **Rev. Educação Unisinos**, v. 20 n. 3, p. 388-399, set. /dez. 2016. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.12>. Acesso em: 14 fev. 2022.

de Nazaré Baía Coelho, integrante do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Educação Ciências e Matemática (PPGECM), e do Doutorado em Rede em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). De acordo com os dados empíricos levantados, a autora tem desenvolvido estudos como coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (NEAB/GERA/UFPa), na área da Educação, em específico no campo de formação inicial e continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais desde 2000.

Na ampliação dos debates acerca desta temática, a atuação da pesquisadora no campo de formação de professores, sua contribuição com a produção de conhecimento se expressa por meio do volume de produções publicadas sobre a formação de professores para a EREER: a autora produziu, nesse período de 2015 – 2020, vinte nove artigos, entre outros trabalhos que fazem interlocuções substanciadas sobre a questão racial com campo educacional, dentre os quais, a formação de professores/as ocupa lugar central. A relevância do seu trabalho tem conferido visibilidade à temática das Relações Étnico-raciais no campo de formação de professores nacionalmente, e contribuindo significativamente com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, na formação inicial e continuada de professores da educação básica no Brasil. (COELHO, 2018).

A explicitação de aspectos da trajetória daquela autora ilustra dimensões afeitas à noção conceitual de *campo* acerca das lutas envoltas na validação das representações dentro dos espaços simbólicos que conformam um *campo*. Os percursos que conformam os perfis das pesquisadoras que produzem sobre formação de professores em interseção com a EREER adensam a necessidade da implementação da Lei Nº 10.639/2003 e a incorporação orgânica da legislação antirracista brasileira, promovendo uma luta constante acerca dos investimentos necessários para a conformação das “regras do jogo” imperativas para a subversão dos currículos, das narrativas e das estereotípias que insistem em conformar os processos formativos iniciais de professoras/es, sobretudo, em um contexto no qual os “sentidos da diversidade” têm sido fragilizados em razão das bases que orientam a Resolução CNECP Nº 02/2019 em relação a temática étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir após a reflexão da empiria, o crescimento da discussão sobre a formação inicial de professores/as e EREER o qual demonstra a urgência e a persistência das pesquisadoras para manter essa pauta ativa na produção do conhecimento, e, por conseguinte, provocar impacto na formação inicial de futuros/as professores/as para atuação na escola básica.

Os estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores/as e Relações Étnico-Raciais, sob a coordenação de Wilma Coelho, têm contribuído para que essa discussão tratada neste texto se amplie e possibilite novas chaves de discussão e de problematização na Região Norte, a qual tem insistidamente realizado uma interlocução com outras regiões do país e com outras/os pesquisadoras/es para que outros cursos de licenciatura possam ser inspecionados exaustivamente, como por exemplo, o de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Rev. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago. / dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 21 set. 2021.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em 18 set. 2021.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro - São Paulo: edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília - DF, 2003. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 20 set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científica/** Pierre Bourdieu; texto revisto pelo autor com colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. Curitiba. Brasil, **Rev. Educ. em Revista**, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300097&lang=pt> Acesso em: 23 ago. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa Reflexões sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED (2003-2013). **Rev. COCAR** (*online*), v. 13, n. 25, p. 458-482, jan. / abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/134>. Acesso em: 23 ago. 2021.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar Borges de. ERER e Escola Básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Rev. HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 7, n. 1 p. 262-280, jun./2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/80>. Acesso em 21 set. 2021.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; Farias da. Significações Sobre a ERER: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Rev. TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 62, p. 334-346, 2020. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2400/showToc>. Acesso em 19 set. 2021.

FORTES, Brenda Gonçalves; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Educação das relações étnico-raciais e o Ensino Médio a partir de teses no período de 2003 a 2016. **Escola básica e relações raciais/ Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Costa Brito, Carlos Aldemir Farias da Silva** (organizadores). – 1, ed. – Tubarão (sc): Copiart, 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais., Brasil, **Rev. do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 164-183, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p164-183>.> Acesso em 09 jul. 2021.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2003 A 2020

*Laércio Farias da Costa*¹

*Wilma de Nazaré Baía Coelho*²

Introdução

Este texto objetiva discutir as produções acadêmicas³ que tematizam a *Educação Escolar Quilombola* no Brasil, atendendo à sua confluência com as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)**, no período de 2003 a 2020. E, especificamente, identificar e mapear seus temas recorrentes e emergentes, bem como os seus apontamentos. O recorte temporal se justifica por considerarmos a Lei Nº 10.639/2003 enquanto um marco legal deste *campo*, sinalizando o engajamento do Movimento Negro Unificado (MNU). Neste sentido, a demarcação temporal se relaciona, como afirma Carreira (2015), com o aumento das políticas educacionais e construção de organismos voltados para as relações étnico raciais, reflexo do projeto de sociedade defendido pelos governos que assumem o poder. Assim, o volume do material explorado compreende 178 (cento e setenta e oito) trabalhos em educação, sendo 53 (cinquenta e três) artigos qualificados entre A, B e C⁴; 104 (cento e quatro) dissertações e 21 (vinte e uma) teses.

Para adentrar o debate, em primeiro lugar, destacamos o significado de

-
- 1 Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará. GERA (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais). E-mail: <laerciofarias@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora Associada da Universidade Federal do Pará. GERA (Núcleo de Estudos e /Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais). Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: <wilmacoelho@yahoo.com.br>.
 - 3 Os Trabalhos foram extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal de acesso livre da CAPES e no portal da SCIELO Brasil – *Scientific Electronic Library*
 - 4 Os *qualis* das revistas foram verificados considerando a planilha de qualificação de periódicos da CAPES (2017-2018).

quilombo a partir de um olhar contemporâneo⁵ resguardando sua ancestralidade a qual refere-se ao resultado de uma longa história de conflitos por poder, cisão de grupos, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos alheios. Esta incursão será encaminhada com apoio às ponderações de (ALMEIDA, 1998; MIRANDA, 2018). Neste cenário, nos ancoramos no conceito legal de comunidades *remanescentes de quilombo*⁶ destacando que um dos principais elementos a serem considerados em seu processo educativo é o *princípio da diversidade*, subsidiados pelas formulações de (HASENBALG E SILVA, 1992), ou seja, em considerar que, embora existam elementos comuns entre si, como a relação com a terra em uma dimensão educativa, os quilombos e as pessoas que neles habitam têm especificidades relacionadas à região, à *cultura*⁷ e à religião que os particularizam, destacando a *ancestralidade negra*⁸ em seu significado *racial*⁹ que deve ser considerado em seu *construto* educativo.

Logo, a *Educação Quilombola* se coloca como uma identidade constituída pelos modos de vida dos povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros, pelo trabalho, pela relação com a terra e pela ancestralidade negra (ALMEIDA, 1998; ARRUTI, 2017). Desta forma, recorreremos aos debates frente à *luta antirracista*¹⁰, às constantes demandas de nossas comunidades negras e remanescentes de quilombo e à emergência de transformá-las em políticas públicas que atendam a essa parcela da sociedade ainda marginalizada, em grande medida, dos espaços institucionais e serviços públicos básicos. Para isto, esclarecemos que o respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades é uma demanda legal e um compromisso cívico de todos os cidadãos (W. COELHO; M. COELHO, 2018).

Neste construto a *Educação Escolar Quilombola* é balizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/1996, ao incorporar uma

5 No sentido de (AGAMBEN, 2009).

6 Conforme o Decreto 4887/2003, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (BRASIL, 2003).

7 Considerando cultura em sentido dinâmico e aberto a interações culturais (GEERTZ, 1989; CANCLINI, 1997).

8 De acordo com (GOMES, 2003) a ancestralidade negra diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural.

9 Neste texto consideraremos o sentido de raça socialmente construído (GUIMARÃES, 2002).

10 A luta antirracista enquanto postura e estratégia que fundamenta e direciona o movimento negro, pauta-se centralmente em identificar; denunciar e contrapor aspectos sociais que reproduzem a prática racista em nossa sociedade. E, ao ocupar os espaços de deliberação econômico e político do país, construam práticas que combatam o racismo e promovam a valorização da diversidade étnico racial. (CAVALLEIRO, 2001).

dimensão pedagógica, reconhece as contribuições das diversas manifestações culturais na formação do país, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia. Estas orientações ganham força legal ao serem implementadas pela Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, como política educacional de estado, com o Plano Nacional de Educação (2011-2020), no que tange à obrigatoriedade da inclusão nos currículos da Educação Básica, em todas as esferas, da História e Cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas. O Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012 prevê orientações conceituais necessárias para a construção das diretrizes educacionais quilombolas dentro da especificidade de cada Comunidade Remanescente de Quilombo.

Estes dispositivos jurídicos e outros que são acionados pelas demandas emergentes, compreendem avanços e conquistas mobilizadas pelo movimento negro brasileiro¹¹ em um processo de reivindicação (COELHO, W. N. B; COELHO, 2013) ao travar uma luta histórica¹² para o alcance de suas pautas educacionais. Estas demandas emergem como forma de compensar e corrigir as desigualdades históricas imputadas a esta população ante ao preconceito e desigualdades sociais geradas pelo processo de escravização em nosso país, assim como reverter a lógica *eurocêntrica* (ARRUTI, 2017) que a educação escolar assume, independente do território que ocupa.

Diante deste cenário, discutir este tema nos parece oportuno por considerarmos, tal como Shirley Miranda já aponta em 2018 (SILVA *et al*, 2018), a premência em demarcar o lugar ocupado pela *Educação Escolar Quilombola* e as perspectivas a serem alcançadas frente ao contexto político, social, cultural e econômico que estamos enfrentando. Logo, nosso argumento parte da premissa que, esta modalidade educacional está inserida em um *campo* de disputas ideológicas e é atravessada por representações sociais negociadas ou contestadas sob a égide de um conhecimento ocidental eurocêntrico¹³. Desta forma, o “Estado

11 Hanchard (2001) ressalta o iminente potencial que agrega o movimento negro, em meados da década de 1980, com a criação e consolidação do Movimento Negro Unificado que concebia o protesto antirracista como indissociável da luta classista de enfrentamento do capitalismo. Assim, o MNU coloca a educação como prioridade de suas pautas de reivindicação, pois veem, neste espectro, uma forma eficiente de se combater a exclusão (GONÇALVES; SILVA 2000) e de conquistar o seu lugar de existência por meio de suas disputas, construindo um processo educativo contra hegemônico ao produzir saberes emancipatórios e sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil (GOMES, N. L, 2012; 2017).

12 Essa luta marca uma trajetória histórica de mobilização do movimento negro pela construção e implementação de políticas educacionais que contemplem seu povo. Esta pauta de luta compreende que o acesso a este bem social seria um importante instrumento de ascensão cultural, política e econômica do povo negro no país Gonçalves e Silva (2000).

13 Conhecimento construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do *locus* de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. (SANTOS, 2010)

do Conhecimento” torna-se necessário, pois conhecer os estudos anteriores do *campo* configura-se basilar para a *prospecção* de qualquer pesquisa científica. Neste sentido, apresenta-se como pergunta problema a ser respondida: De acordo com as produções acadêmicas, em que medida a *Educação Escolar Quilombola* incorpora o que denota as DCNEEQ?

Assim, para enfrentarmos o objetivo deste trabalho, os dados foram inventariados a partir das formulações sobre “Estado do Conhecimento” de (MOROSINI; FERNANDES, 2014), identificando a dinâmica temática das publicações no recorte temporal. A partir das orientações de (BARDIN, 2016), sobretudo às regras da *exaustividade* empreendendo o exercício de *leitura flutuante* qualificada para reconhecer a inteireza da temática. Neste contexto, acionamos as noções conceituais de (BOURDIEU, 1989) para interpretarmos o *campo*¹⁴ que ocorre a politização das relações étnico-raciais no Brasil, marcado pela luta em prol das demandas educacionais frente à assistência institucional relegada a esta categoria¹⁵ (GONÇALVES; SILVA, 2000) a qual coloca-se como uma importante experiência de esclarecimento social que corrobora para a entrada do movimento quilombola em um *campo* que, a despeito de ser um terreno complexo, é necessário de se dominar para construir um *habitus*¹⁶ organicamente relacionado com a reversão de uma dívida social contraída historicamente com esse povo, a partir do desenvolvimento e implementação de políticas públicas de formação específica, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, legitimando sua presença na fundação cultural do país (GOMES, 2017).

Desenvolvimento

Ao prosseguirmos na abstração dos elementos fundantes das produções, dedicamo-nos a compreender as tendências dessas pesquisas, ou seja, identificar e interpretar os temas recorrentes e emergentes que conformam as investigações sobre quilombos e educação no Brasil, sinalizando-os em categorias. Desta forma, adentramos a *exploração do material* coletado, submetendo-o a um processo

14 Referimo-nos ao conceito de “campo” cunhado por Bourdieu (1989), o qual o define como *microcosmos* relativamente autônomos no qual “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. Constituem espaços sociais que obedecem a leis próprias. (BOURDIEU, 1989, p. 20).

15 Este movimento se potencializa na década de 80 com a criação do Movimento Negro Unificado e com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país. O Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

16 *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1989, p. 101).

de codificação, definindo os referenciais teóricos e esclarecendo os elementos de pesquisa por meio da identificação dos conceitos recorrentes para delimitar as *unidades de registro*¹⁷, dentro das *unidades de contextos*¹⁸ nos documentos. Esta etapa evidenciou a necessidade de organizarmos um eixo temático articulado com o nosso descritor: *Educação Escolar Quilombola*, de modo a constituir um amadurecimento teórico do material e elucidar a sua classificação em unidades categóricas que se mostram proeminentes com base em Bardin (2016).

Quadro 4. Teses/Dissertações: Categorias das Produções

Nº	CATEGORIA	Nº DE OCORRÊNCIA
01	Identidade	74
02	Práticas Pedagógicas	50
03	Currículo	31
04	Dispositivos jurídicos	40
05	Saberes Tradicionais	39
06	Cultura	30
07	Formação de Professores	27
08	Memória	22
09	Gestão Pedagógica/Escolar	19
10	Território	19
11	Mulher	09
12	Emancipação	08
13	Criança	08
14	Racismo	07
15	Projeto Político Pedagógico	07
16	Livro Didático	06
17	Neoliberalismo	04
18	Ludicidade	03
19	Movimentos Sociais	03
20	Autonomia	02

FONTE: Levantamento realizado pelos autores, 2020.

Desta forma, ao situarmos a organização da empiria podemos inferir que, conceitualmente, de acordo com as pesquisas, a *Cultura* constitui uma categoria dinâmica e intercambiada nas comunidades por meio da educação formal e não formal (SOUZA, 2009). A *Identidade* se relaciona organicamente com a

17 Segundo Bardin (2016) a unidade de registro figura como as unidades perceptíveis e semânticas categorizadas no material explorado.

18 Bardin (2016) significa a expressão Unidades de contextos a partir do exercício de identificação das Unidades de Registro dentro do contexto em que elas se encontram.

significação da *Cultura* e do *Território* ocupado pelas comunidades e, assim, os *Saberes Tradicionais* como referência fundante da ancestralidade, se reinventam frente ao seu repasse por via da oralidade, de geração em geração, engendrando a luta em prol da legitimidade de suas formas de organização e relação com a religiosidade e com o mundo material (ARAÚJO, 2019).

A *Mulher* quilombola coloca-se como sujeito categorizado nas pesquisas enquanto um recorte de gênero, raça e etnia, historicamente subalternizado pela cultura androcêntrica e racista à qual o país foi submetido. As pesquisas procuram analisar sua construção identitária e participação na organização política do *Território* (MARTENDAL, 2011), forjando um processo de *Emancipação* social no quilombo e reordenando um espaço marcado pelo patriarcalismo europeu, recuperando o matriarcalismo presente nos antigos e novos terreiros (SANTANA, 2008). A *Criança* destaca-se na articulação feita entre os *Saberes Tradicionais* e a *Ludicidade* que organicamente corrobora na construção identitária destes sujeitos no quilombo (CARVALHO, 2008).

Assim, a ancestralidade compreende um “ponto de partida de todo processo de identidade do ser, para se criar uma identidade coletiva” (MUNANGA, 1996, p. 34). A partir das práticas culturais desenvolvidas nas comunidades, os sujeitos promovem suas articulações e interações com a sua *reminiscência*, na medida em que possibilitam a construção de outras redes de significados (CHISTÉ, 2012). Neste exercício se constrói a trajetória histórica e política do movimento social negro como um processo de formação dinâmica, pois abre as possibilidades de acesso aos espaços racialmente restritos, oportunizando a construção de mecanismos educacionais para a liberdade, ao enxergar as suas existências como seres individuais e coletivos. Logo, problematizar a *Educação Quilombola*, requer a compreensão da relação entre a cultura, a identidade, as lutas fundiárias e as disposições territoriais como caminhos para o acesso às políticas públicas que os contemple (BARROS, 2018).

Desta forma, no ambiente escolar o *Currículo*; o *Projeto Político Pedagógico* e o *Livro Didático* figuram como documentos a serem problematizados. Os trabalhos destacam denúncias acerca do aparelhamento institucional que impede de transgredir uma narrativa colonial para promover a ancestralidade afro-brasileira em uma dimensão filosófica na estrutura nos referidos documentos (MACEDO, 2008).

Neste debate aponta-se a *Formação de Professores* como frágil e pouco explorada, pontuando a necessidade de ouvi-los e procurar aperfeiçoar os *Currículos* dos cursos de licenciatura a partir do real, das necessidades e potencialidades apontadas pelos educadores (SANTOS, 2011). Nesta dimensão, ressalta-se que a Universidade, como *locus* de formulação e socialização de conhecimento, de *Formação de Professores(as)*, de pesquisa, ensino e extensão, deva efetivar um

diálogo entre os sujeitos deste processo, sem, com isso, correr o risco de repassar um conhecimento e ocultar outros (SILVA, 2012). Desta forma, precisa-se legitimar o potencial apresentado pela parceria entre a Universidade, a Escola Básica e as comunidades tradicionais, na construção de um processo que legitime os “saberes da formação acadêmica, os saberes da prática, da experiência, da vivência educativa que ganham validade como guias da *práxis* e definidor do *habitus* da profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 329). Este reconhecimento é necessário para superar as compreensões ideológicas instauradas no imaginário coletivo, e pensadas por grupos que historicamente dominaram – e dominam – nossa sociedade (COELHO; SOARES, 2016).

Sobre a categoria *Dispositivos Jurídicos* a Lei Nº 10.639/2003 destaca-se no centro das pesquisas para problematizar as práticas pedagógicas em sala de aula. Os trabalhos apontam que a despeito de a lei não estar sendo integrada em sua plenitude ao Currículo escolar e o visível desconhecimento dos elementos defendidos neste dispositivo, os professores desenvolvem diversas *Práticas Pedagógicas* voltadas ao tema, ainda que de forma “tímida”, por vezes, pontual (JESUS, 2017). Na medida em que para se implementar os elementos destacados na lei faz-se necessária uma gestão atuante, democrática e participativa, que promova a autonomia entre os sujeitos no espaço escolar (ONOFRE, 2014). Registram-se também as dimensões que apontam a urgência em descolonizar os currículos que estão pautados em ideais eurocêntricos (COELHO, W; COELHO, M, 2021), como reflexos de uma colonização que institucionaliza o racismo estrutural nas escolas (ALVES, 2014).

Assim, as DCNEEQ apresentam-se como epicentro do debate para entender a elaboração de *Projetos Políticos Pedagógicos*, os quais, para superar o racismo estrutural e valorizar a cultura ancestral, precisam articular o real sentido da Escola com as dimensões econômicas e morais do trabalho e da cultura quilombola. Os impasses encontrados quanto à elaboração de outras políticas públicas educacionais, em esferas regionais, são objeto de denúncias (CRUZ, 2012) pelo fato de não prezarem por um diálogo efetivo e pleno entre o governo e as comunidades tradicionais quilombolas e, sim, mediações várias, de um ao outro, sem uma interação sistemática e eficiente.

Somado a isto, a inoperância do que preceituam as DCNEEQ é resultado, em certa medida, da forma protelada, improvisada e fragmentada com que as políticas públicas para a *Educação Escolar Quilombola* têm sido tratadas nas esferas governamentais, forma esta que é subsidiada pelas diretrizes neoliberais que orientam as políticas de austeridade, endossadas pela bancada ruralista que ocupa o parlamento nacional (SANTOS, 2013).

Assim, as produções acadêmicas avançam ao denunciar que as Escolas, pouco, ou não colaboram, com o processo de construção da *Identidade* quilombola.

Esta afirmação fundamenta-se na fragilidade de interação orgânica com a temática étnico racial, tornando-as “questões acessórias”, e não estruturantes na formação docente (COELHO, W; COELHO, M, 2018). Dentro desta zona de embate político, econômico e cultural, os *operadores do direito*¹⁹, subsidiados pelos *novos senhores do mundo*²⁰, influenciam os direcionamentos das políticas públicas educacionais referentes aos grupos culturalmente diferenciados, endossando um projeto neoliberal em curso no país e, que *refrata*²¹ (BOURDIEU, 1989) suas diretrizes no *campo* científico educacional.

Considerações Provisórias

A empiria nos alerta – em concordância com as produções acadêmicas – sobre a complexidade em reconhecer como as comunidades quilombolas do Brasil forjam suas identidades por meio de seus processos políticos, culturais, sociais e territoriais. Neste sentido, as pesquisas demarcam o entendimento conceitual sobre quilombos a partir de uma abordagem contemporânea do conceito, identificando que cada comunidade é única na forma como interage e negocia a construção de suas identidades, pautada em uma lógica de resistência e intercâmbio junto às imposições ideológicas que porventura ensejam a sua dissolução (SILVA *et al*, 2018).

Desta forma, tendo em vista nosso problema de pesquisa, no espaço Escolar, apesar dos avanços em termos de legislação educacional, a naturalização da situação subalterna das comunidades ainda constitui-se um fator que demanda reflexão nas Escolas quilombolas que, sob influência de uma temporalidade ocidental e *eurocêntrica*, sob o comando do *código* do capital, historicamente vêm promovendo uma visão folclorizada e genérica da *Cultura*, fomentando estereótipos relativos à escravidão e legitimando a “hegemonia do discurso de democracia racial [...] impedindo a identificação de padrões de violência e discriminação específicos da questão racial ao desconsiderar os processos históricos variados que engendraram e engendram o país.” (HANCHARD, 2001, p. 121).

Para isto, recomenda-se que as pesquisas ampliem um debate já consolidado sobre análises de currículos específicos e práticas pedagógicas e os articulem junto ao reconhecimento do que já fora produzido; as legislações específicas; as políticas implementadas e as experiências adquiridas nesta área, para depurar e

19 Os operadores do direito são agentes especializados que se situam como mediadores entre os envolvidos em um conflito e suas demandas e produzem uma fala específica na sociedade, marcada pela linguagem jurídica. Esses agentes são os advogados, juízes, promotores e funcionários do poder judiciário (BOURDIEU, 1989).

20 (FRIGOTTO, 1995) cita os novos senhores do mundo referindo-se aos organismos financeiros internacionais (FMI, BID, BIRD, Banco Mundial).

21 Seria a capacidade do *campo* retraduzir, de forma específica, as pressões ou as demandas externas (BOURDIEU, 1989).

sinalizar o que pode se constituir como referências fundantes para a construção efetiva desta modalidade educacional.

Neste caminho, mediatizando o debate junto ao Estado; Universidade; CRQs e a Escola, podemos avançar no entendimento sobre como a **Educação Escolar Quilombola** é legitimada, construída e negociada (SILVA *et al*, 2018), possibilitando a compreensão das contradições junto a *racionalidade jurídica* e, por conseguinte das lacunas e apontamentos necessários para alterar as regras do *campo* e possibilitar a construção de um *habitus* Escolar agenciado organicamente pelas CRQs para “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (W. COELHO; M. COELHO, 2013, p.71).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó - SC: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Introdução; Quilombos: terra e problema. In: Projeto vida de negro. **Jamary dos pretos**: terra de mocambeiros. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1998.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em: 29 jun.2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2016.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de setembro 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 maio 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 10 maio de 2021.
- BRASIL. **Decreto Executivo Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regula o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. **Lei N. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 09 maio 2021.

BRASIL. **Lei N° 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 29 jun.2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 16, de 5 de junho de 2012**. Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Brasília, 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARREIRA, Denise. **Igualdades e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das Diversidades do governo Lula e Dilma**. 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31339/20047>. Acesso em 27 jun.2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a

diferença? **Educação em Revista**. [online]. Belo Horizonte, v. 34, e192224. jul, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9Y-qrBBQHG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25jun.2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista ABPN**, v. 8, p. 69-96, 2016. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490041860_ARQUIVO_ArtigoANPUHWilmaeNicelma.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. N. 23 maio/jun/ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, set./dez., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun.2021.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista [online]**. Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2435/showToc>. Acesso em: 3 jul.2021.

MOROSINI; Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 26 jun.2021.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curi-

tiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: <http://abre.ai/aK19>. Acesso em: 20 maio. 2021.

SILVA. Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Dissertações e Teses citadas

ALVES. Edileia de Carvalho Souza. **“(…) Tem que partir daqui, é da gente”**: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2014.

ARAÚJO. Laís Gois de. **A Prática Educativa da Mandiocada nas Comunidades Quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé - Alagoas**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2019.

BARROS. Ana Fiorim. **Defesa da Terra por uma Comunidade e uma Escola Sem Muros**: Educação e Cultura Quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, Rj. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, SP, 2018.

CARVALHO, Cláudia Cristina Ferreira. **Ser no brincar, o brincar de ser o grupo**: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2008.

CHISTÉ. Tânia Mota. **“Aqui é Minha Raiz”**: o processo de constituição identitária da criança negra na Comunidade Quilombola de Araçatiba/Es. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2012.

CRUZ. Cassius Marcelus. **Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na Construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no Início do III Milênio**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2012.

JESUS. José Nilson Silva de. **A Lei Nº 10.639/2003**: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/Pá. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2017.

MARTENDAL, Rosana Manfrinate. **Histórias femininas**: poder, resistência e educação no Quilombo de Mata Cavalo. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2011.

MACEDO. Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima.** 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008.

ONOFRE. Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus Desdobramentos em uma Escola Quilombola.** 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2014.

SANTANA. Jean Paulo. **Entre o dito e o não dito: conflitos e tensões na “re-fundação” territorial quilombola. Uma análise a partir da Comunidade de Helvécia- extremo sul da Bahia.** 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008.

SANTOS. Cynthia Adriádne. **Educação e escolarização quilombola: construções político-pedagógicas em Brejo dos Crioulos – MG.** 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2013.

SANTOS. Glezia Kelly Costa. **As Comunidades Quilombolas do Campo em Sergipe e os Desafios da Formação Docente.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2011.

SOUZA. Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas.** 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE SUAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Waldemar Borges de Oliveira Júnior¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da Lei n.º 10.639/2003 e que no ano de 2008 sofre alteração em decorrência da aprovação da Lei n.º 11.645, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Esta legislação, tal qual apontaram Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014), estabelece práticas pedagógicas diversificadas e consubstanciadas para subverterem estereótipos sobre a História da África nos níveis da Escola Básica brasileira, à despeito de se tratar de um “campo melindroso” - reflexão dos mesmos autores oito anos antes - o seu trato por meio do enraizamento nas áreas de conhecimentos, se apresenta como categórico no fortalecimento de uma sociedade democrática e antirracista.

Nessa premissa, a aprovação da legislação sobre a inserção da temática da

-
- 1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA), Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (UFPA) e Licenciado em Ciências Naturais (UFPA). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA), membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua como Professor Externo da Faculdade de Ciências Naturais da UFPA (Campus Universitário Tocantins-Cametá). waldemarjuniorcn@gmail.com
 - 2 Doutora em Educação/UFRN. Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra o corpo docente da Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA). É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e da Associação Nacional de História (ANPUH). Bolsista Produtividade 1D do CNPq. wilmacoelho@yahoo.com.br

ERER exige preparo pedagógico para o enfrentamento do racismo e da discriminação na Educação Básica (COELHO, W.; COELHO, M., 2008). Para além, o trato circunstanciado no que tange à formação inicial e continuada de professores(as) (COELHO, 2005; COELHO; BRITO; SILVA, 2017; MELGAÇO; BRITO; SILVA, 2020), se constitui relevante nos debates da literatura sobre ERER no Brasil (COELHO, 2008, COELHO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2020; SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018).

Nesse contexto de estudos da literatura especializada, a inserção da temática nos anos finais do Ensino Fundamental não somente na área do Ensino de História, Educação Artística ou Literatura, mas ainda no Ensino de Ciências, pode introduzir no processo de ensino e aprendizagem, conhecimentos tradicionais da matriz africana e afro-brasileira, como ponderado por Douglas Verrangia (2014) na perspectiva de propiciar conhecimento não eurocentrado para a formação de crianças e adolescentes. Este argumento encontra eco nas ponderações de Waldemar de Oliveira Júnior e Wilma Coelho (2021) ao sinalizarem a necessidade de ampliar a discussão e objetos de pesquisas, no sentido de visibilizar os debates sobre a ERER no Ensino de Ciências no Brasil. Assim, ainda estamos longe de esgotar o debate sobre este tema, pelo contrário, o momento se mostra promissor para o fortalecimento e ampliações de tal discussão no âmbito de produções acadêmicas.

A partir desta premissa e consubstanciado pelo estudo realizado por Waldemar de Oliveira Júnior e Wilma Coelho (2021) ao apresentarem o que dizem teses e dissertações sobre Diversidade Étnico-Racial e Ensino de Ciências no recorte de 2015 a 2020, este trabalho é uma ampliação daquele trabalho. Para isto, utilizamo-nos das orientações de Marli André (2009), no tocante ao “*estado da arte*”, e nas noções conceituais de *campo* em Pierre Bourdieu (2004).

A realização das compilações dos materiais teve como foco, produções científicas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação do Brasil sobre Relações Étnico-Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental no Ensino de Ciências. Em vista disso, o objetivo geral deste capítulo consiste em apresentar reflexões sobre Relações Étnico-Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental no Ensino de Ciências em teses e dissertações, na conformação de um olhar sobre suas bases teórico-metodológicas

2 DESENVOLVIMENTO

Para a reflexão e análise da empiria, recorreremos a pesquisas já realizadas sobre a produção do conhecimento da literatura especializada do *campo* da ERER, como em Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018); Wilma Coelho (2018), Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019) e Wilma Coelho e Waldemar de

Oliveira Júnior (2020) e dentre outras.

Para os levantamentos dos materiais, adentrou-se nos *sites* do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³. Por meio dos descritores “Diversidade Étnico-Racial” and “Ensino de Ciências”; “Relações Étnico-Raciais” and “Ensino de Ciências”; “Relações Raciais” and “Ensino de Ciências”, foram compilados 395 (trezentos e noventa e cinco) trabalhos que circulavam no recorte temporal de 2015 a 2021, o qual remete à Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015 e a sua revogação por meio da Resolução CNE/P n.º 02/2019, sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e os desdobramentos controversos que a acompanham em relação à temática da Diversidade cultural. Destes materiais, apenas 25 (*vinete e cinco*) produções acadêmicas em nível de dissertações e teses, se fizeram relacionados ao objeto central deste trabalho.

O levantamento realizado pelos *sites*, possibilitou a elaboração do perfil por gênero do/a autor/a, identificando a predominância de pesquisadoras com 15 (quinze) produções, correspondente a 60% do total, enquanto o gênero masculino, figurava com 10 (dez) trabalhos, ou seja, 40%. Com o levantamento, identificou-se a sobreposição das dissertações em relação às teses: foram encontradas 21 (vinete e uma) dissertações e 4 (quatro) teses.

Como aporte metodológico, as dissertações e teses foram organizadas por meio da técnica de sistematização dos dados de Laurence Bardin (2016), sendo categorizadas em 4 (quatro) dimensões: a) *Relações Étnico-Raciais e Livro Didático*; b) *Relações Étnico-Raciais e Currículo*; c) *Diversidade no Contexto da formação docente para Ciências* e d) *Diversidade na Escola Básica no Ensino de Ciências*. As dimensões, são oriundas dos argumentos e objetos comuns de investigação naquela empiria.

As teses e dissertações, indicaram que a categoria *Relações Étnico-Raciais e livro didático* fora proposta em 05 (cinco) trabalhos: Agnes Bispo (2018); Clemilson Silva (2021); Francisco Silva (2016); Mario Lopes (2016) e Vanessa Gonçalves (2020), os quais abrangem 3 (três) regiões brasileiras: na **Região Nordeste** pela Universidade Federal de Sergipe (BISPO, 2018), Universidade Federal da Paraíba (SILVA, 2021) e Universidade Federal do Ceará (SILVA, 2016); na **Região Centro-Oeste** pela Universidade Estadual de Goiás (GONÇALVES, 2020) e na **Região Sul** pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LOPES, 2006).

As produções foram desenvolvidas por meio de 5 (cinco) Programas de Pós-Graduação diferenciadas: a) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde; b) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; c) Programa de Pós-Graduação em Ensino de

3 Os levantamentos foram realizados em dois meses diferentes. Mês de julho e dezembro de 2021.

Ciências e Matemática; d) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e e) Programa de Pós-Graduação em Educação.

O que refere aos seus objetivos de investigação, destacamos o trabalho de Agnes Bispo (2018) que objetivou compreender as aproximações e os distanciamentos identificados no livro didático de Ciências da Natureza, do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizada em uma escola localizada em território quilombola, e o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Vanessa Gonçalves (2020) analisou como são abordadas as questões Étnico-Raciais nos livros de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual de ensino de Goiás, especialmente no município de Goiânia e nesse mesmo direcionamento, Mario Lopes (2016) analisou a existência de abordagens Étnico-Raciais nos livros didáticos de Ciências da Natureza, utilizada em escolas públicas, aprovados pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, verificando a presença da imagem do(a) negro(a) nestes materiais didáticos.

A dimensão *Relações Étnico-Raciais e currículo*, foram percebidas em 03 (três) trabalhos: Antônio Alvino (2017); Bruno Oliveira (2020) e Mateus Fadigas (2015). As produções em tela, estão interligadas novamente em 3 (três) regiões brasileiras: **Região Nordeste** pela Universidade Federal da Bahia (FADIGAS, 2015); **Região Centro-Oeste** pela Universidade Federal de Goiás (ALVINO 2017) e na **Região Sul** pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2020). No que tange aos Programas de Pós-Graduação relacionadas aos textos, foram identificados: a) Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências; b) Programa de Pós-Graduação em Química e c) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde.

No que toca aos objetivos e objetos de investigação dos trabalhos, evidenciamos que a pesquisa de Mateus Fadigas (2015) investigou o desenvolvimento de uma sequência didática sobre pensamento darwinista, racismo científico e processos de alterização, como propósito geral promover uma compreensão crítica das relações CTS e a construção de uma visão equilibrada da natureza da ciência. Antônio Alvino (2017) centrou-se em repensar o Ensino de Ciências/Química, realizando um deslocamento epistêmico de seu currículo, centralizando seu debate na descolonização do currículo considerando que a América é um continente que teve sua formação social e cultural fundada no trabalho escravizado (indígena e africano). Já em seu texto, Bruno Oliveira (2020) investiga as relações discursivas entre Ensino de Ciências e Educação das Relações Étnico-Raciais emergentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/Ensino Fundamental e documentação curricular complementar (Referencial Curricular Gaúcho – RS e Referencial Curricular do município de Canoas-RS).

Na dimensão *Diversidade no contexto da formação docente para Ciências*, as pesquisas foram propostas em 11 (onze) estudos: Fabiana Ferreira (2016); Franciele

Polez (2020); Jeobergna de Jesus (2017); Karina Martins (2019); Lia Nascimento (2019); Maria Brito (2017); Milena Chagas (2021); Nadia Santos (2017); Pollyana Coelho (2020); Silná Cardoso (2019) e Waldemar de Oliveira Júnior (2018). Das pesquisas em tela, a Região Nordeste sai na dianteira com 7 (sete) produções, na Universidade Estadual de Santa Cruz (JESUS, 2017), Universidade Federal da Bahia (CARDOSO, 2019; MARTINS, 2019; NASCIMENTO, 2019), Universidade Federal de Sergipe (BRITO, 2017; COELHO, 2020), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (SANTOS, 2017); posteriormente na **Região Sudeste** com 4 (quatro) materiais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FERREIRA, 2016), Instituto Federal do Espírito Santo (POLEZ, 2020) e Universidade Federal de Ouro Preto (CHARGAS, 2021) e por fim, na **Região Norte** pela Universidade Federal do Pará (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018).

As produções em tela, são vinculadas a 8 (oito) Programas diversificados, os: a) Programa de Pós-Graduação em Ciências, Ambientes e Sociedade; b) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências; c) Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ensino de Ciências e Matemáticas; d) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemáticas; e) Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática; f) Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências; g) Programa de Pós-Graduação em Educação e h) Programa de Pós-Graduação em Ensino.

A pesquisa de Jeobergna de Jesus (2017) investigou em que medida as discussões sobre as Relações Étnico-Raciais estão ocorrendo em alguns cursos de formação de professores(as) da Universidade Estadual de Santa Cruz; Nadia Santos (2017) apresentou como objeto, refletir sobre os saberes e fazeres docentes frente aos seus posicionamentos no ensino das Relações Étnico-Raciais em Ciências na sala de aula; Silná Cardoso (2019) identificou as aproximações e distanciamentos de uma perspectiva pedagógica decolonial no discurso dos professores(as) de Ciências/Química, de forma a contribuir para o entendimento de desafios e potencialidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Karina Martins (2019) investigou como um curso de extensão em etnoecologia pode colaborar na formação inicial de professores(as) de Ciências/Biologia que sejam sensíveis à diversidade cultural.

Ainda sobre a dimensão sobre formação docente, a pesquisa de Lia Nascimento (2019) objetivava validar princípios de planejamento de uma sequência didática (SD) sobre a racialização da doença falciforme e a sua relação com o racismo científico, com o propósito de promover a Educação das Relações Étnico-Raciais, a educação em saúde e uma abordagem crítica equilibrada da ciência, no contexto da formação de professoras(es) de Ciências/Biologia; Pollyana Coelho (2020) analisou a conformação da literatura especializada sobre a associação temática-formação de professores(as) de Ciências, Ensino de

Ciências, Educação das Relações Étnico-Raciais e Pensamento Decolonial-publicizada no período compreendido entre os anos 2003 a 2019; Franciele Polez (2020) investigou o processo de construção, desenvolvimento e avaliação de uma formação continuada para professores(as) cujos diálogos vinculam Educação em Ciências à temática Étnico-Racial e Waldemar de Oliveira Júnior (2018) percebeu se o processo formativo proposto para os(as) professores(as) de Ciências do Ensino Fundamental colaborou na ampliação de conhecimentos pertinentes à temática das Relações Étnico-Raciais.

Na última dimensão, *Diversidade na Escola Básica no Ensino de Ciências* foram catalogados os trabalhos dos(as) autores(as): Gustavo de Alencar Figueiredo (2017); Julio César Freitas da Costa (2015); Marta de Souza Rodrigues (2015); Núbia Costa Nascimento (2017); Solange Bonifácio (2015) e Thiago Leandro da Silva Dias (2017). Estes estudos são vinculados pelas Universidades da **Região Sudeste**, como o Instituto Federal do Rio de Janeiro (COSTA, 2015), Universidade de São Paulo (RODRIGUES, 2015) e Universidade Federal de São Carlos (BONIFÁCIO, 2015) e na **Região Nordeste**, na Universidade Federal da Paraíba (FIGUEIREDO, 2017) e Universidade Federal da Bahia (DIAS, 2017; NASCIMENTO, 2017). Destarte, os programas são: a) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências; b) Programa de Pós-Graduação em Educação e c) Programa de Pós-Graduação em Química.

Evidenciamos o objeto de pesquisa de Solange Bonifácio (2015) que apontou o desenvolvimento de processos educativos escolares pautados na inter-relação entre Educação das Relações Étnico-Raciais e atividades de leitura e escrita durante propostas de produção de textos realizadas no decorrer de uma intervenção pedagógica; Thiago Dias (2017) analisou as contribuições do acervo da exposição Ciência Raça e Literatura para Educação das Relações Étnico-Raciais em Ciências e por fim, Núbia Nascimento (2017) analisou como se relaciona a postura com o desempenho escolar de estudantes de diferentes crenças no processo de aprendizagem em um tema que gera conflito entre ciência e religião, a origem da vida.

Por meio dos dados acerca das teses e dissertações sobre ERER e Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, entende-se que as produções sobre Diversidade no contexto da formação docente para Ciências, se concentram em maior quantitativo, em relação as demais dimensões deste capítulo. Nesse direcionamento, Wilma Coelho e Nicelma Brito (2020) já versavam tal premissa, ao realizarem um estudo dos artigos que foram publicados em periódicos qualificados, no recorte de 2003 a 2013, informando que a temática sobre formação de professores(as) se apresenta como uma das dimensões importantes nos trabalhos produzidos no Brasil e que estas se articulam e concentram a partir de diversos aspectos metodológicos, “[...]compondo feições a partir de ações

e reflexões que permeiam o *campo*, mobilizando o respeito a Diversidade Étnico-Racial e as estratégias para a efetividade de uma educação antirracista[...]” (p. 14).

Contudo, apesar do crescimento de estudos e pesquisas a respeito das Relações Étnico-Raciais e suas múltiplas dimensões na Escola Básica (BILHÃO; MORERA, 2018; BUGARIM; BUGARIM; COSTA; OLIVEIRA, 2020; CERQUEIRA, 2018; COELHO, 2018; COELHO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2020; DOMINGOS, 2019; FERNANDES; JACOB; MEDEIROS, 2021), as produções no que tange ao Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, consistem em um campo ainda em crescimento. O argumento no que tange as produções e as dimensões a elas envolvidas, já era manifestado em 2017 por Maria Camila de Brito, ao ponderar as mínimas produções acadêmicas em dissertações e teses sobre EREER no Ensino de Ciências, no recorte de 2004 a 2016, sendo este mesmo objeto, contemplado por Waldemar de Oliveira Júnior e Wilma Coelho (2021) ao trazer reflexões sobre o diminuto volume de produções de teses e dissertações sobre Diversidade Étnico-Racial e Ensino de Ciências.

Ainda, por meio do “*estado da arte*” realizado, entende-se que os estudos sobre Diversidade Étnico-Racial em Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, clamam por ampliações no âmbito da Escola Básica, sobretudo em relação aqueles que tendem a estabelecer interlocuções entre este nível de ensino com vistas a uma educação antirracista nos processos da formação inicial de professores(as), aspectos pouco instituídos na Resolução CNE/CP n.º 02/2019⁴ e ressaltados nos estudos de Larissa Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr (2020) e Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021)

Além disso, o que todas estas produções dialogam em comum é uma formação docente, processo de ensino e aprendizagem e documentos escolares que estejam em conformidade com a legislação e possibilitem reflexões sobre a cultura da humanidade e a produção da Ciência também com viés do prisma da história da cultura africana, uma vez que é relevante para o processo de construção e reconhecimento da história da humanidade. Deste modo, a formação de quadros para a Educação Básica (também evidenciada nas produções), demonstra a primordial função do(da) professor(a) no enfrentamento do racismo e no direcionamento dos problemas historicamente engendrados contra os(as) negros(as) no Brasil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Douglas Verrangia, em 2009, já pontuava a relevância de estudos

4 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

consubstanciados sobre Relações Étnico-Raciais na área do Ensino de Ciências, tal premissa subsidia as reflexões de Waldemar de Oliveira Júnior e Wilma Coelho (2021), sinalizando a necessidade de ampliações sobre a discussão, no sentido de visibilizar o produzido e promover possibilidades e objetos de estudos, já que ainda são pouco sondados em relação a Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental no Ensino de Ciências, sobretudo em nível de estudos produzidos no doutoramento.

A pesquisa demonstra que das quatro dimensões - Relações Étnico-Raciais e Livro Didático; Relações Étnico-raciais e Currículo; Diversidade no Contexto da formação docente para Ciências e Diversidade na Escola Básica no Ensino de Ciências - a temática interligada a formação docente para a temática da ERER, sai na dianteira com onze produções, secundariamente, a dimensão do trato da Diversidade na Escola Básica no Ensino de Ciências com seis produções, em seguida, Relações Étnico-Raciais e Livro Didático, com cinco materiais e por último, ERER e currículo, com três materiais.

No que concerne aos vínculos institucionais, existem trabalhos em todas as regiões brasileiras e em diversos Programas de Pós-Graduação. Em suma, todos os 25 (vinte e cinco) materiais levantados, reiteram o argumento de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013) acerca da imperiosidade do atendimento à legislação educacional vigente brasileira, sobretudo aquela demandada pelos movimentos negros e indígenas, os quais, como a produção examinada, buscam uma educação antirracista, cidadã e inclusiva, propiciando conhecimentos pertinentes e adequados, sobre a História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. São Paulo, v. 1, n. 1, ago.-dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 23 abr. 2019.

ALVINO, Antônio César Batista. **Estudos sobre a educação para as relações étnico - raciais e a descolonização do currículo de química**. Orientadora: Anna Maria Canavarro Benite. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Química), Programa de Pós-graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpr. da 1ª ed. revista e ampliada. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BILHÃO, Isabel; MORERA, Cátia Silene. A educação das relações étnico-raciais em âmbito escolar: uma análise das concepções de alunos concluintes do

Ensino Fundamental. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 07-21, set./dez., 2018. Disponível: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11706>. Acesso: 11 jan. 2022.

BISPO, Agnes Gardênia Passos. **Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais**: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências. Orientadora: Edinéia Tavares Lopes. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

BONIFÁCIO, Solange. **Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola**: traços, letras, cores e vozes das crianças. Orientador: Douglas Verrangia Correa. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRITO, Maria Camila de Lima. **A educação das relações étnico-raciais**: olhares na formação docente em ensino de Ciências/Química. Orientadora: Edinéia Tavares Lopes. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE 2017.

BUGARIM, Jonatha Pereira; BUGARIM, Maria da Conceição Pereira; COSTA, Andréia Socorro de Andrade; OLIVEIRA, Rayná Benedita Sabóia de. A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-19, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e65799/43395>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CARDOSO, Silná Maria Batinga. **Índicos de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de química**: desafios e contribuições na educação para as relações étnico-raciais. Orientadora Bárbara Carine Soares Pinheiro. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

CERQUEIRA, Erika Moraes. Escola e diversidade étnico-racial: a implementação da lei 10.639/03 no município de Conselheiro Lafaiete em Minas Gerais.

Revista da ABPN, Goiânia, v. 10, ed. especial, p. 721-748, maio, 2018. Disponível: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/412>. Acesso: 11/01/2022.

CHAGAS, Milena Fernandes. **A implementação da lei 10.639/03 nas escolas da rede municipal de Ponte Nova – MG**: uma análise através da prática docente no ensino de ciências. Orientador: Vinicius Fonseca. 2021. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098/44768>. Acesso em: 28 dez. 2022.

COELHO, Pollyana Santos. **Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais**: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino. Orientador: Wellington Barros da Silva. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemáticas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989. Orientador: José Wellington Germano. 2005. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Revista Praxis Educacional**. Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358/4691>. Acesso em: 08 jul. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED (2003-2013). **Revista Cocar**. Belém, v. 13, n. 25, p. 458 a 482 - Jan./Abr, 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/2169/1090>. Acesso em: 17 mar. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Espaço pedagógico**. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 358-379, jul. - dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4306>. Acesso em: 17 maio 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**.

Curitiba, v. 29, n. 47, p. 67-84, jan. - mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31339>. Acesso em: 02 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 18 ago. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações étnico-raciais para o ensino fundamenta** (orgs.). São Paulo: Livraria da Física, 2017 (Coleção formação de professores e étnico-raciais).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução/CNE/CP 02/2015, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/resolucao/n2/2015/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP Nº 22/2019, de 07 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/parecer/n22/2019/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

COSTA, Julio César Freitas da. **Uma relação perigosa? Quando ciência e religião se encontram em sala de aula**. Orientadora: Eline Deccache Maia. 2015. 93f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DIAS, Thiago Leandro da Silva. **Ciência, raça e literatura: as contribuições de uma exposição itinerante para educação das relações étnico-raciais**. Orientadora: Claudia de Alencar Serra e Sepulveda. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. Lei 10.639/2003 questões raciais e identitárias: uma irrevogável ação política, um diálogo necessário na educação básica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 22-46, 2019. Disponível: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1099/590>. Acesso: 12/01/2022.

FADIGAS, Mateus Dumont. **Racismo científico como plataforma para compreensão crítica das relações CTS**: o estudo de desenvolvimento de uma sequência didática. Orientadora: Cláudia de Alencar Serra e Sepúlveda. 2015. 187f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

FERNANDES, Rosane Rosa Dias; JACOB, Alexandre; MEDEIROS, Ilalzi-na Maria da Conceição. Implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Espírito Santo: projetos de intervenção como uma construção coletiva e aplicada. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 4601-4610, jan. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23049/18522>. Acesso em: 12/01/2022.

FERREIRA, Fabiana Benvenuto da Cunha. **Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências**: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Orientadora: Ana Cléa Braga Moreira Ayres. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FIGUEIREDO, Gustavo de Alencar. **Educação contextualizada e convivência com o semiárido brasileiro**: perspectivas para o Ensino de Ciências. Orientador: José Antônio Novaes da Silva. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 28 set. 2019.

GONÇALVES, Vanessa Oliveira. **Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza - uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental**. Orientador: Plauto Simão de Carvalho. 2020. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2020.

JESUS, Jeobergna de. **As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de ciências biológicas, química e física da Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia**. Orientadora: Christiana Andréa Vianna Prudêncio. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

NASCIMENTO, Lia Midori Meyer. **Exame crítico da racialização da doença falciforme na formação de professoras/es de biologia**: promoção da educação das relações étnico-raciais, da educação em saúde e de uma visão equilibrada da ciência. Orientador: Juan Manuel Sánchez Arteaga, 2019. 256f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Programa de Pós-graduação em ensino, filosofia e história das ciências, Salvador, 2019

LOPES, Mario Olavo da Silva. **Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza**. Orientador: Vanderlei Folmer. 2016. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MARTINS, Karina Vieira. **Formação inicial de professores de biologia: elementos da etnoecologia para uma prática docente sensível à diversidade cultural**. Orientadora: Geilsa Costa Santos Baptista. 2019. 109f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MELGAÇO, Paulo Henrique Maia; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Santuza Amorim da. Educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 39, p. 43-71, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6359/4692>. Acesso em: 19 jul. 2020.

NASCIMENTO, Núbia Costa. **A aprendizagem de um tema que gera conflito entre ciência e crença: uma investigação com estudantes do ensino médio técnico**. 2017, 250f. Tese (Doutorado em Química) - Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Bruno Correia de. **Ensino de ciências e educação das relações étnico-raciais: relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular**. Orientador: Edson Luiz Lindner. 2020. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação em ciências) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. **A educação das relações étnico-raciais: uma experiência formativa com professores de Ciências do Ensino Fundamental**. Orientadora: Maria da Conceição Gemaque de Matos. 2018, 186f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O que dizem teses e dissertações sobre diversidade étnico-racial e ensino de ciências (2015-2020). *In*: FOLENA, Monica Lopes Araujo; SILVA, Joaklebio Alves da. **Ensino de Ciências e Biologia: discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores**. Recife: Edupe, 2021b. (p. 57-78).

POLEZ, Franciele Teixeira da Silva. **Ensino de ciências e relações étnico-raciais: uma proposta de formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Augusto Moscon Oliveira. 2020. 122f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação em

Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento proposto para base nacional comum da formação de professores da educação básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 32, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 11 fev. 2020.

RODRIGUES, Marta de Souza. **Diversidade do conhecimento sobre o céu e o ensino de Astronomia**: propostas didáticas e potencialidades da astronomia cultural. Orientadora: Cristina Leite. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Ensino das relações étnico-raciais**: entre saberes e fazeres docentes. Orientador: Simone Cabral Marinho dos Santos. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.

SILVA, Clemilson Cavalcanti. **Por uma educação das Relações étnico-Raciais**: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de Ciências da Natureza. Orientadora: Marida das Graças de Almeida Baptista. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, Francisco Xavier. **A diversidade faunística nos livros didáticos do programa nacional para o 7º ano do ensino fundamental**. Orientadora: Diva Maria Borges Nojosa. 2016. 66f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 2009, 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interações**. n. 31, p. 2-27, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6368>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PERFIL DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (2016-2020)

Waldemar Borges de Oliveira Júnior¹

Raiane Monteiro Ribeiro²

1. NOTAS SOBRE AS DIMENSÕES DA PESQUISA

O Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, sendo ela um direito de todo e qualquer cidadão, fazendo-se necessárias as discussões sobre como educação se apresenta nas diversas realidades existentes na sociedade. Esse processo de escolarização, a qual Cury (2008) já evidenciava como direito a qualquer cidadão brasileiro, educa e possibilita que as pessoas tenham consciência tanto sobre as áreas do conhecimento quanto sobre a sua cidadania e seu papel na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como objeto de estudo a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Ensino de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física). O tema tem relevância para estudos acadêmicos devido o interesse de refletir acerca desses desafios, garantindo uma Educação Escolar Quilombola de qualidade nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades (SANTOS; SILVA, 2020).

O tema em tela é relevante em nosso país, pois mostra o reconhecimento de um grupo Étnico-Racial historicamente posicionado às margens de uma educação tradicionalmente eurocêntrica junto ao ensino de Ciências (SOUZA,

1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA), Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (UFPA) e Licenciado em Ciências Naturais (UFPA). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA), membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua como Professor Externo da Faculdade de Ciências Naturais da UFPA (Campus Universitário Tocantins-Cametá). waldemarjuniorcn@gmail.com

2 Licenciada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará. raianecn2016@gmail.com

2017), considerando a pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira, torna-se importante o reconhecimento da existência das comunidades quilombolas pelo sistema educacional, sendo entendida como um espaço que tem potencial para promover o diálogo entre os saberes e a realidade vivenciada por grupos étnico-culturais, valorizando a noção de convivência, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território (PORTUGAL, 2017).

Por meio desses prolegômenos, esse trabalho trata-se de uma pesquisa do tipo “*Estado da Arte*” sobre Educação Escolar Quilombola no Ensino de Ciências da Natureza. A feitura deste capítulo é baseada na produção de Coelho e Oliveira Junior (2020) que elaboraram o *Estado da Arte* sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais e Escola Básica em produções em teses, dissertações e artigos. Dessa forma, o argumento dos(as) autores(as) consubstanciou esta pesquisa, por nos proporcionar ideias e fornecer embasamento do *campo científico* (BOURDIEU, 2004) sobre este objeto.

Como uma pesquisa do tipo “*Estado da Arte*”, nos balizamos em Romanowski e Ens (2006) ao acionarem como um método de pesquisa fundamental para conhecer os aportes teóricos e metodológico das produções, além de rever as publicações já desenvolvidas sobre determinado objeto de investigação. De tal modo, os estudos do tipo “*Estado da Arte*”, permitem ainda em um recorte temporal específico refletir sobre trabalhos mais recentes relativos à temática. Romanowski e Ens (2006, p. 39), ainda complementam que o «*Estado da Arte*», recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções.

Para as obtenções dos materiais, realizamos uma busca das teses de dissertações no Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os artigos científicos no *google acadêmico*.

Todos esses levantamentos ocorreram no ano de 2021, por meio dos descritores: “*Ensino de Ciências*” e “*Educação Quilombola*” e “*Ensino de Ciências da Natureza*” e “*Educação Quilombola*”. Nesta compilação, obtivemos 14 pesquisas, sendo 5 dissertações de mestrado, 2 teses de doutorado e 7 artigos científicos.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é *apresentar o perfil das produções acadêmicas - teses, dissertações e artigos - sobre a temática da Educação Quilombola e Ensino de Ciências da Natureza no período de 2016 a 2020*. Para alcançar tal premissa, buscamos responder nesse trabalho: a) Quais os principais aportes teóricos e metodológicos das pesquisas; b) O que dizem as produções sobre os seus principais instrumentos metodológicos acionados nas buscas de seus dados; c) Apresentar os principais resultados de cada estudo, a despeito dos seus objetos de pesquisa.

2. O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA?

Nesta etapa vamos apresentar os dados das produções de teses e dissertações obtidas no levantamento. Em 2.1, serão expostos e dialogados sobre o perfil dos(as) pesquisadores(as), a área de conhecimento, assim como seu vínculo/ou não acadêmico. Já em 2.2, abordaremos as características das teses e dissertações, mencionando suas metodologias utilizadas para obtenção e análise dos seus resultados, assim como apresentaremos alguns resultados de suas pesquisas.

2.1 As dissertações e teses: perfil por gênero, área de conhecimento e os vínculos acadêmicos

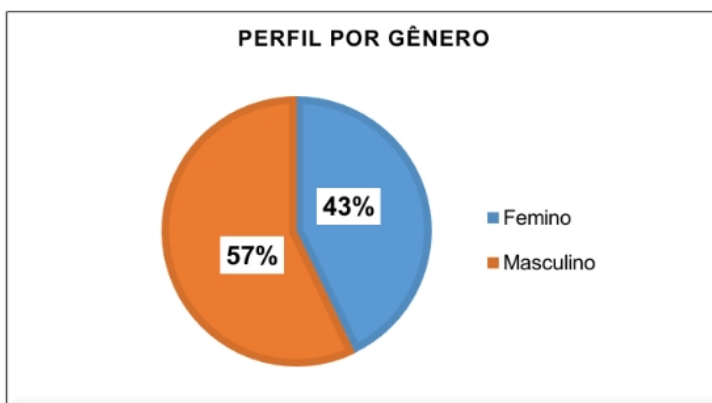
Dentre as *duas teses de doutorado, e cinco dissertações de mestrado*, as quais compõem este trabalho, os pesquisadores do sexo masculino representam o maior volume de produções sobre a temática Ensino de Ciências e Educação Quilombola com o percentual de trabalhos acadêmicos correspondentes a 57,14% das produções.

São responsáveis por esta parcela os seguintes autores: a) Léo Neto (2019) que aborda o tema educação patrimonial e diálogo de saberes no Quilombo-Indígena Tiririca; b) Melo (2019) ao trazer as narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola de um território quilombola; c) Batista (2019) ao sinalizar para a herança biológica e consangüinidade para o desenvolvimento do pensamento científico e d) Santos (2018) ao abordar a Educação escolar quilombola no ensino de química.

As produções acadêmicas desenvolvidas por pesquisadoras correspondem à 42,86%, e foram realizadas pelas seguintes autoras: a) Bispo (2018) que aborda a escola quilombola, relações étnico-raciais no livro didático de ciências; b) Frazão (2017) ao elencar as realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola; e c) Portugal (2017) com o tema sobre a valorização para o ensino de ciências articulada com os saberes etnozoológicos em uma comunidade quilombola.

Todos os trabalhos mencionados fazem uma discussão sobre a prática do Ensino de Ciências da Natureza (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as contribuições destas, para a vivência nas comunidades quilombolas, sendo a ciência uma construção humana coletiva da qual participam a imaginação, a intuição e a emoção. Podemos observar os dados numéricos do perfil por gênero no gráfico abaixo.

Gráfico 1-Perfil por gênero referente aos(as) autores(as) das teses e dissertações



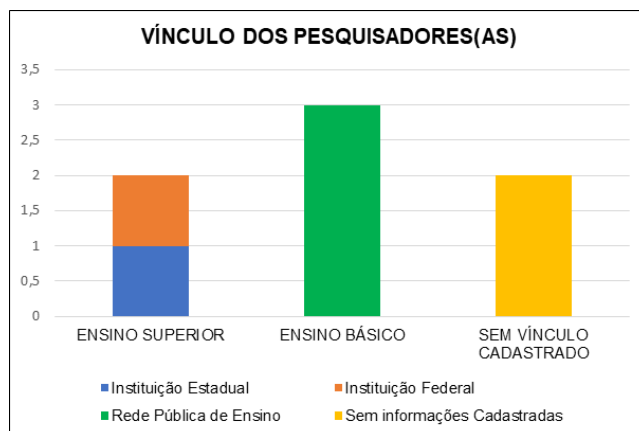
Fonte: Elaborado pelos autores, com base no levantamento realizado em 2021

Em relação às dissertações, a região com maior volume de pesquisas foi o *Nordeste*, representados por Bispo (2018), Léo Neto (2019); Batista (2019); Portugal (2017); e uma produção na *Região Centro-Oeste*, com o trabalho de Santos (2018). Em relação às teses, foram encontradas apenas uma na *Região Nordeste* na produção de Melo (2019) e uma na *Região Sudeste* escrita por Franzão (2017). Essa informação, vai ao direcionamento de Oliveira Júnior e Coelho (2021), que muitas produções sobre Diversidade e Ensino de Ciências, são comumente publicizadas na Região Sudeste e Nordeste do país.

Em relação ao vínculo atual dos sete pesquisadores(as), 42,85% atuam em escolas do Ensino Básico/Escola Básica brasileira, sendo eles: Batista (2019) no Estado de Pernambuco; Franzão (2017) no estado de Minas Gerais e Portugal (2017) no estado da Bahia. Observamos ainda, que 28,57% são atuante no Ensino Superior, como Melo (2019) que atua na Universidade Federal da Bahia e Léo Neto (2019) na Universidade Estadual do Ceará e 28,57% foram identificados sem vínculos cadastrados na plataforma Lattes³, sendo eles: Bispo (2018) e Santos (2018). Ressaltamos ainda, que os(as) pesquisadores(as) atuantes em escola de ensino básico, todos estão vinculados a rede pública de ensino. A síntese desses dados supracitados, são apresentados no gráfico 2.

3 A despeito das informações dos vínculos ou/não institucional. Adentrou-se na plataforma lattes no mês de setembro de 2021, para compilar a informação. Site disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>.

Gráfico 2- Vínculo institucional dos(as) autores(as) das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pelos autores(as) com base nos registros na Plataforma Lattes em 2021

2.2 As dissertações e teses: características de pesquisa

Dentre os caminhos e procedimentos metodológicos utilizados pelas teses e dissertações, identificamos uma gama de variantes, como pesquisa-ação-participante, intervenção, pesquisa participante, Intervenções pedagógicas, entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de bordo e áudio gravações, análises de documentos, rodas de conversa, registros fotográficos e anotações em diário de campo.

No recorte dessa pesquisa, percebemos que existem estudos que apresentam equivalências em seu objeto de investigação, dentre as quais, destacamos os trabalhos: Uma proposta para o Ensino de Ciências articulada com os saberes etnozoológicos de estudantes de uma comunidade quilombola (PORTUGUAL, 2017); A importância da Educação escolar quilombola no Ensino de ciências (SANTOS, 2018); Perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola (FRAZÃO, 2017); Entrelaçamento de saberes da comunidade com a temática da Educação Quilombola (MELO, 2019). No mesmo período encontramos trabalhos que também apresentam e abordam temáticas, consideradas não congruentes entre si, como: Escola quilombola e Relações Étnico-Raciais no livro didático de Ciências (BISPO, 2018); Educação Patrimonial no Quilombo-Indígena (LÉO NETO, 2019) e Perspectivas pedagógicas para o desenvolvimento científico (BATISTA, 2019)

Neste momento, como forma de aprofundamento do capítulo, destacamos alguns resultados que sopesamos ser imperioso no trato da temática do trabalho. No caso das dissertações, ressaltamos a pesquisa de Portugal (2017) que mostra que a proposta curricular utilizada em sua pesquisa, rompeu com práticas

pedagógicas habituais, centralizadas apenas na memorização de fatos, demonstrando que o trabalho inter-relacionado com os três tipos de conteúdo favorece então a construção de uma ponte entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico na Educação Quilombola.

No que concerne os resultados das teses de doutorado, sinalizamos o estudo de Frazão (2017) que verificou a necessidade de criar Cursos de Graduação em Licenciatura Quilombola, ofertar Cursos de Formação para os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola e produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de Química que dialoguem com o cotidiano das Comunidades Remanescentes de Quilombo, valorizando os saberes tradicionais existentes nas comunidades e que possam ser utilizados nas aulas como forma de aproximar o discente da sua própria realidade, colocando-o como protagonista do seu processo de formação escolar

Assim, percebemos que em sua maioria, os trabalhos levantados abordam a importância em relacionar o conhecimento empírico das comunidades tradicionais com o conhecimento sistematizado presente na escola, tais práticas valorizam a cultura e o conhecimento popular e facilitam a interlocução entre os saberes populares e o conhecimento científico em Ciências da Natureza.

3. O QUE DIZEM OS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA?

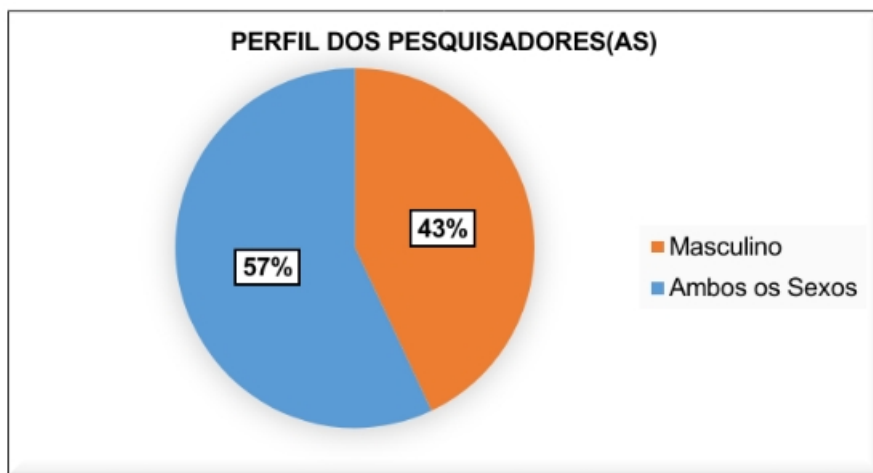
Neste momento vamos apresentar os dados dos artigos científicos obtidos no levantamento. Como anteriormente, em 3.1, serão apresentados o perfil dos(as) pesquisadores(as), a área de conhecimento, assim como seu vínculo/ou não acadêmico, já em 3.2, abordaremos as características dos artigos, mencionando suas metodologias utilizadas, assim como alguns resultados das investigações.

3.1 Artigos científicos: perfil por gênero, área de conhecimento e os vínculos acadêmicos

Com base na empiria, percebemos que dos *07 artigos*, aproximadamente 43% (3 artigos) foram publicizadas por pesquisadores (gênero masculino) e 57% (4 dos artigos), publicadas por autores(as) de ambos os gêneros (masculino e feminino). Dos 3 artigos que apresentam autoria masculina, duas são dos autores Silva e Ramos, (2019a; 2019b) um aborda Contribuições da etnobiologia para formação continuada de professores de Ciências da educação escolar quilombola, e outro, direciona a produção para os conhecimentos tradicionais e o Ensino de Ciências na Educação Escolar Quilombola; e um dos autores, Barzano e Melo (2019) que fala sobre Saberes da biodiversidade: perspectivas de coloniais no currículo do Ensino de Biologia.

Dos 4 trabalhos cujos pesquisadores(as) são de ambos os gêneros, duas são pesquisas dos autores(as) Santos, Camargo e Benite (2020a; 2020b), que abordam o tema sobre Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Química e uma proposta de diálogo intercultural, uma dos autores(as) Silva e Castro (2019) que articula sobre o conhecimento quilombola e plantas medicinais como recursos didáticos para o Ensino de Ciências e uma pesquisa dos autores, Botelho e colaboradores (2020) sobre a prática do Ensino de Ciências. Os dados sobre o perfil dos autores estão presentes no gráfico 3.

Gráfico 3 - Perfil por gênero referente aos(as) autores(as) dos artigos



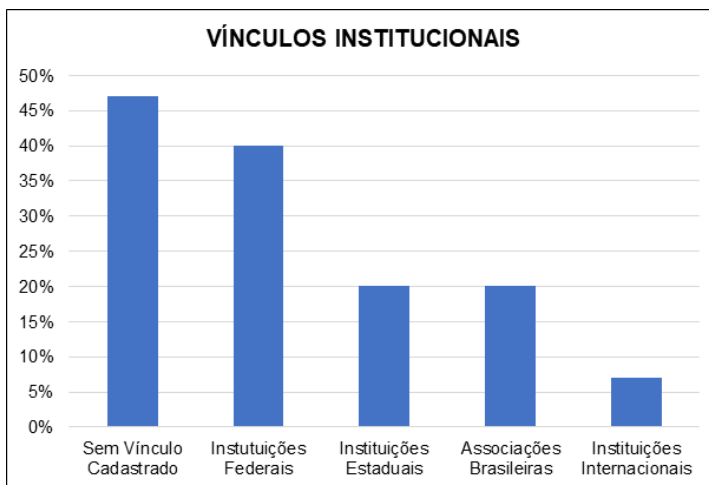
Fonte: Elaborado pelos autores(as) com base no levantamento realizado em 2021

O movimento de produção dos artigos estudados sobre Ensino de Ciências e Educação Quilombola registra uma crescente no período de 2019, com as produções de Barzano e Melo (2019); Silva e Castro (2019) e duas produções de Silva e Ramos (2019a; 2019b), mas também houve um decréscimo no período de 2020, com as pesquisas apenas de Botelho *et al* (2020); e Camargo e Benite (2020a; 2020b).

No que diz respeito ao vínculo institucional dos(as) autores(as), aproximadamente 47% deles não possuem vínculo, destacamos, Janete Rodrigues Botelho e demais colaboradores do trabalho. Os que possuem vínculo em instituição federal (seja como professor ou estudante) somam cerca de 40%, são eles: André Carneiro Melo, Marco Antonio Leandro Barzano, Anna Canavarro Benite, Marysson Jonas Rodrigues Camargo, Marciano Alves do Santos, Joaklebio Alves da Silva. Quanto aos(as) pesquisadores(as) que possuem vínculos estaduais somam 20%, são os autores, Marcelo Alves Ramos, Wagner de Jesus Silva e Milene Maria da Silva-Castro. Também foram encontrados vínculos de pesquisadores

com associações brasileiras totalizando cerca de 20% deles. Além destes, foi observável vínculos interligados a instituições internacionais com 7%. Podemos observar todos esses dados no gráfico 4.

Gráfico 4- Vínculo institucional dos(as) autores(as) dos artigos



Fonte: Elaborado pelos autores(as) com base no levantamento realizado em 2021

3.2 Artigo Científico: Característica de pesquisa

Dentre seus procedimentos metodológicos utilizados nos sete artigos, encontra-se pesquisa-ação, pesquisa participante, intervenções pedagógicas, entrevistas semiestruturadas, revisão bibliográfica, análise bibliográfica, observação.

Entre os anos de 2016 e 2020 encontramos pesquisas que seguem praticamente as mesmas metodologias para obter seus dados, como: Pesquisa-ação (SILVA; RAMOS, 2019a; SILVA; RAMOS, 2019b); pesquisa participante e entrevista semiestruturadas (SANTOS; CAMARGO; BENITE, 2020); pesquisa participante e intervenções pedagógicas (SANTOS; CAMARGO; BENITE, 2020b); Revisão bibliográfica (BARZANO; MELO, 2019; BOTELHO et. al, 2020); Entrevista semiestruturada e observação (SILVA; SILVA- CASTRO, 2019).

No que tange a alguns resultados dos artigos científicos, os pesquisadores Silva e Ramos (2019a) indicam que os estudantes quilombolas detêm conhecimentos tradicionais ligados ao ambiente em que vivem especificamente ao ecossistema manguezal e demais aspectos da mata atlântica; em Silva e Ramos (2019b) apresentam a Etnobiologia com base nos conhecimentos tradicionais, contribui para a formação continuada dos professores(as) de Ciências que leciona em comunidades quilombolas, já que essas comunidades apresentam formas próprias de construção de conhecimentos e esses precisam estar presentes no

processo de ensino e aprendizagem escolar.

Nesse mesmo argumento, Barzano e Melo (2019) trata de propostas de educação comprometida com a justiça cognitiva/social e com a vida em sua diversidade, a participação e a representação dos sujeitos não devem ser reduzidas apenas a pura formalidade; é necessário criar condições reais de participação efetiva das comunidades na elaboração, implementação e avaliação de políticas curriculares específicas em seus territórios e com condições de promoção de sociedades mais justa

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste “estado da arte” apresentamos pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2016 a 2020 sobre Educação Quilombola e Ensino de Ciências da Natureza, que ao final desta investigação concluímos que aproximadamente 71% dos trabalhos desenvolvidos relacionados à temática Ensino de Ciências e Educação Quilombola são contribuições de pesquisas realizadas por instituições federais e cerca de 29% dos estudos foram desenvolvidos por instituições estaduais (referem às teses e dissertações presentes neste trabalho).

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa no que diz respeito às teses e dissertações observamos que há uma predominância de pesquisadores do sexo masculino, com 57,14% das produções. Enquanto que se tratando dos artigos coletados a predominância está entre os autores de ambos os sexos, visto que para a elaboração de artigo existe a possibilidade de se trabalhar com mais de um autor.

Concluímos, portanto que O Ensino de Ciências e Educação Quilombola é um tema relevante em nosso país, pois mostra o reconhecimento de um grupo étnico racial historicamente posicionado às margens de uma educação tradicionalmente eurocêntrica junto ao ensino de Ciências, considerando a pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira, torna-se importante o reconhecimento da existência das comunidades quilombolas pelo sistema educacional, sendo entendida como um espaço que tem potencial para promover o diálogo entre os saberes e a realidade vivenciada por grupos étnico-culturais, valorizando a noção de convivência, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito a terra e ao território (PORTUGAL, 2017).

REFERÊNCIAS

BARZANO, Marco Antonio Leandro; MELO, André Carneiro. Saberes da biodiversidade: Perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, 191-208, out/dez 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/45302>. Acesso

em: 17 mar. 2021.

BARROS, Luiz Eduardo Pinto. O processo histórico dos quilombos e o caso de Furnas de Dionísio. *Revista IDEAS*, v.5, n. 1, p.274-291, 2011. Disponível em: <https://revistaideas.ufrj.br/ojs/index.php/ideas/article/view/105>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BATISTA, Dustimar de Oliveira. **Herança biológica e consanguinidade: perspectivas pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento científico**. Campina Grande- PB 2019, 218 p. dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Estadual da Paraíba, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BISPO, Agnes Gardênia Passos. **Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: Aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências**. São Cristóvão/SE, 2018, 121p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe 2018.

BOTELHO, Janete Rodrigues et al. A prática do ensino de ciências na escola quilombola Santo André. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 8658-8669, feb. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/7096>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: Produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Revista Humanidades e Inovação**. Pará, v.7, n.15, p. 263-280, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 12 fev.2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2019.

DINIZ, Amanda Maria Rodrigues. **Os Foregrounds de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática**. 2019. 105 p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida, As pesquisas denominadas “Estado da arte. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, Campinas, São Paulo, n. 79, p. 257-272, Agos., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhS-BW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev.2021.

FRAZÃO, Juliana Moraes. **Comunidades Kalunga e jardim cascata: Realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola.** 2017. 200 p. Tese (Doutorado em Química) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2017.

MELO, André Carneiro. **Biodiversidade: Narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do semiárido baiano.** 2019, 231 p. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual De Feira De Santana, Bahia 2019

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano. **Educação Patrimonial e Diálogo de Saberes no Quilombo-Indígena de Tiririca dos Crioulos (Pernambuco).** 2019. 288 p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O que dizem teses e dissertações sobre diversidade étnico-racial e ensino de ciências (2015-2020)? *In:* ARAÚJO; Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklébio Alves 9Org.). **Ensino de Ciências e Biologia:** discussões em torno da educação para as relações étnico-raciais na formação e prática pedagógica de professoras e professores. Recife: Edupe, 2021(p. 57-78).

PORTUGAL, Maisa Lima Barbosa. **Valorizar e integrar:** Uma proposta para o ensino de ciências articulada com os saberes etnozoológicos de estudantes de uma comunidade quilombola 2017. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Salvador 2017

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 12 fev.2021.

SANTOS, Marciano Alves do; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna M. Canavarro. Quente e frio: sobre a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Química. **Ensino de Química em Foco**, São Paulo-SP, BR. Vol. 43, N° 3, p. 269-280, agosto de 2020a. Disponível em:http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc42_3/09-EQF-56-19.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

SANTOS, Marciano Alves do; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna M. Canavarro. Vozes Griôs no Ensino de Química: Uma Proposta de Diálogo Intercultural. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Goiânia, Goiás, p. 919–947, setembro de 2020b. Disponível em:<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/20306/19709>. Acesso em: 12 fev.2021.

SANTOS, Marciano Alves dos. **Educação escolar quilombola: currículo, cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de química.** Dissertação (Programa De Pós-graduação em Química), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Wagner de Jesus; SILVA-CASTRO, Milene Maria da. Conhecimento quilombola e plantas medicinais: recursos didáticos para o ensino de ciências. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, Bahia, vol. 4, n° 8, p. 365-379, dezembro de 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5769>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Joaklebio Alves da; RAMOS, Marcelo Alves. Conhecimentos tradicionais e o Ensino de Ciências na Educação Escolar Quilombola: Um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, Nazaré da Mata, Pernambuco, v. 24 (3), pp. 121-146, dez., 2019a. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1351>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SOUZA, Shirley Pimentel de. Educação quilombola: Os saberes e fazeres da experiência sociocultural e o currículo escolar. **Revista Humanidades e Inovação**. Bahia, 2017, v.4, n. 4, p. 9-17 – 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/350>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ALIMENTOS TRANSGÊNICOS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO ESTADO DO PARÁ: NOTAS SOBRE O PERFIL ALIMENTAR

Waldemar Borges de Oliveira Júnior¹

Diana Lopes Monteiro²

Jociane Gonçalves do Carmo³

1. INTRODUÇÃO

Os Transgênicos ou Organismos Geneticamente Modificados (OGMs) são organismos que tiveram uma sequência de DNA, parcial ou total, de outro organismo introduzida em seu genoma, a fim de adquirir certas características comuns a este (CTNBio, 2015). De acordo com a literatura (VER-CESIL; RAVAGNANI; DI CIERO, 2009; CORONA, 2007), os OGMs referem-se as plantas, animais ou microrganismos que receberam genes de outros organismos no seu genoma para expressar características desejadas do organismo doador.

No que tange aos debates sobre transgênicos no Brasil, autores(as) como Guivant (2006) e Ribeiro e Marin (2010) ressaltam a carência e as desinformações de dados sobre a opinião pública no Brasil. Para os mesmos autores(as), em sua maioria, a população assiste atônita ao debate, em decorrência da falta de informação, e da falta de problematização sobre os conflitos ou consensos entre conhecimentos de peritos e leigos sobre as inovações tecnológicas que envolvem riscos incertos; assunto esse de imprescindível interesse público, pois seu consumo e suas consequências atingirão toda a sociedade e deve, portanto, incluir a

1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA), Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (UFPA) e Licenciado em Ciências Naturais (UFPA). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA), membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua como Professor Externo da Faculdade de Ciências Naturais da UFPA (Campus Universitário Tocantins-Cametá). waldemarjuniorn@gmail.com

2 Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (Campus Universitário Tocantins-Cametá). dianamonteiro881@gmail.com

3 Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (Campus Universitário Tocantins-Cametá). jociane294@gmail.com

população nessas discussões.

Destrato, a indagação que vem sendo apresentada é o quão seguros são os alimentos transgênicos. À vista disso, é preciso que haja uma análise dos riscos alimentares com embasamento científico para que os alimentos modificados geneticamente ou derivados possam ser desfrutados com segurança (COSTA; DIAS; MARIN, 2007).

Neste contexto, em que o consumidor está se assumindo como agente receptivo às informações acerca dos alimentos que irá ingerir, surgiu a ideia de fazer uma pesquisa em uma comunidade quilombola, para se obter informações do consumo e dos tipos de alimentos utilizados no dia a dia da população, pois sabe-se que uma comunidade quilombola, existe sua própria cultura culinária, e que no decorrer dos anos com os avanços da tecnologia algumas formas de sobrevivência foram modificadas, pois essas modificações são provenientes de vários fatores que influenciam a forma de como a população local se alimenta e sobrevivem.

Por meio desses prolegômenos, o objetivo desse texto é *apresentar os tipos de alimentos transgênicos consumidos em uma comunidade quilombola da zona rural do município de Baião no Estado do Pará.*

A pesquisa foi realizada em uma comunidade quilombola que fica localizada às margens esquerda do rio Tocantins no município de Baião no Estado do Pará. A escolha desse lócus de investigação, diz respeito que duas dos(as) auto-res(as) deste trabalho reside na comunidade. Para obtenção dos dados, foi realizado a aplicação de um questionário (BOGDAN; BIKLEN, 1994). ocorrida nos dias 19 e 20 de setembro de 2021, com *10 famílias da comunidade, totalizando 61 moradores*. Ressaltamos que o questionário continha um termo de consentimento livre e esclarecido, onde os participantes autorizavam a utilização dos dados conforme o objetivo pesquisa.

Como forma de aprofundamento dos dados, foi realizado estudo da revisão da literatura (BARROS, 2009) nas produções acadêmicas sobre o objeto deste trabalho, especialmente com foco principal nos alimentos transgênicos em comunidades quilombolas. Os dados foram tabulados com a utilização em gráficos e posteriormente foi realizada a filtragem e análise dos mesmos.

2. DESENVOLVIMENTO

O questionário elaborado com a centralidade de alcançar o objetivo já mencionado, foi composto por seis perguntas abertas e que foram direcionados a dez famílias quilombolas que consomem alimentos geneticamente modificados. Destacamos as perguntas, as quais os agentes foram indagados. *1. Você sabe o que é um alimento transgênico?; 2. Ao fazer a refeição do café da manhã, quais são os tipos de*

alimentos que você consome?; 3. Se você tem o hábito de “lanchar”, quais são os tipos de alimentos que você consome?; 4. Quais são os tipos de alimentos que você costuma usar ao preparar o almoço?; 5. Você tem o hábito de jantar? Quais os tipos de alimentos que você consome ao jantar? e 6. Quando você consome um produto alimentício, você verifica a embalagem para saber se são transgênicos ou não?.

Por meio dos questionamentos realizados, percebemos que dentre os alimentos consumidos na comunidade, está primeiramente o frango, posteriormente o açaí, seguida pelos alimentos, bolacha, café, pão, peixe, arroz, feijão, mortadela, ovo e leite. Estes dados, revelam que 90% (noventa por cento) das famílias entrevistadas na comunidade, consomem os alimentos que são geneticamente modificados, principalmente os alimentos que são derivados do milho. Consideramos que o alto consumo desses alimentos, está circunstanciado ao período de obtenção dos dados - agosto a outubro – onde ocorre nas comunidades quilombolas, uma grande escassez de alimentos naturais provenientes da pesca, caça e agricultura local.

Com base na literatura (NOBRE *et al.*, 2020), consideramos essencial nesse período dos meses citados, contribuições de entidades ou do Estado na atuação de promoção de políticas públicas, que tenha como objetivo, propiciar ações sobre os alimentos a serem ingeridos pela comunidade quilombola. Entendemos que esta dimensão é para além daquela aqui mencionada, contudo, se torna basilar propiciar segurança alimentar para uma comunidade que sempre resistiu contra a escravização e afirmação na luta pela terra (FABIABI, 2018).

Ressaltamos ainda, que a segurança alimentar para a comunidade quilombola se torna basilar, pois os consumidores nas comunidades quilombolas muitas das vezes não conhecem o que são alimentos transgênicos, sendo tal dimensão, observado por meio do primeiro questionamento, a medida que 90% (oitenta por cento) desconhecem o que seria um alimento transgênico. Dentre as respostas, percebemos “*não sei; faço a mínima ideia; são alimentos com veneno*”.

As informações sobre o conceito e consumo de alimentos transgênicos na comunidade, pode está alinhado a diversos fatores, destacamos, a ausência de informações sobre o tema no ambiente escolar e na comunidade, além da carência de bibliotecas, laboratórios e de acesso à *internet*. Tal aspecto, se torna sutil à medida que de acordo com a legislação (BRASIL, 2003), fere o direito dos consumidores, porque prever que todos os agentes devem saber o que estão consumindo e qual foi a técnica empregada para a melhoria de determinado alimento que a diante, será consumido.

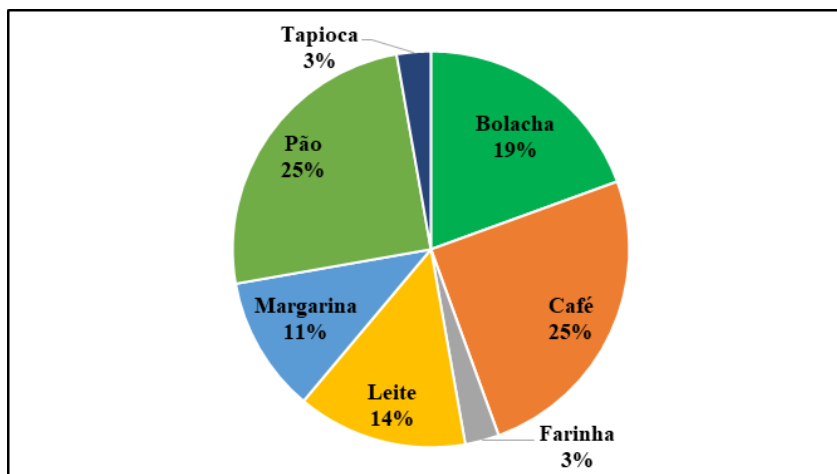
Diante deste cenário, por meio dos questionamentos 3, 4 e 5, identificamos que 84% (oitenta e quatro) - o que corresponde a 51 moradores - se alimentam de alimentos transgênicos, enquanto, 16% se alimentam de alimentos considerados não transgênicos, ou seja, apenas 10 moradores. Nesse direcionamento, com as

respostas dos membros da comunidade, percebemos que mais da metade das famílias entrevistadas afirmaram que os alimentos que possuem derivados dos organismos geneticamente modificados não causam malefícios à saúde, assim, conforme já por evidenciado Condessa e colaboradores em (2020), acreditamos que a população consome alimentos transgênicos sem conhecimento prévio.

Alcançamos esse argumento já reiterado pela literatura, pois assim como a pesquisa em tela, a população em geral não conhece os efeitos e/ou malefícios que os alimentos geneticamente modificados podem acarretar em sua saúde, pois não faz parte da cultura brasileira exercer um controle de segurança e qualidade sobre os alimentos que consomem, ou até mesmo, exigir dos órgãos competentes a fiscalização do cumprimento da legislação, referente a segurança alimentar (LVEZ; BANDEIRA; MENDONÇA; CARVALHO, 2019).

No que tange a indagação sobre os alimentos que os membros da comunidade consomem durante a refeição do café da manhã, percebemos por meio do gráfico 1, que o café e o pão saem na dianteira com 25%, seguida pela bolacha com 19% e o leite com 14%. Estes e demais alimentos consumidos no café da manhã pelos 61 membros da comunidade, são apresentados abaixo.

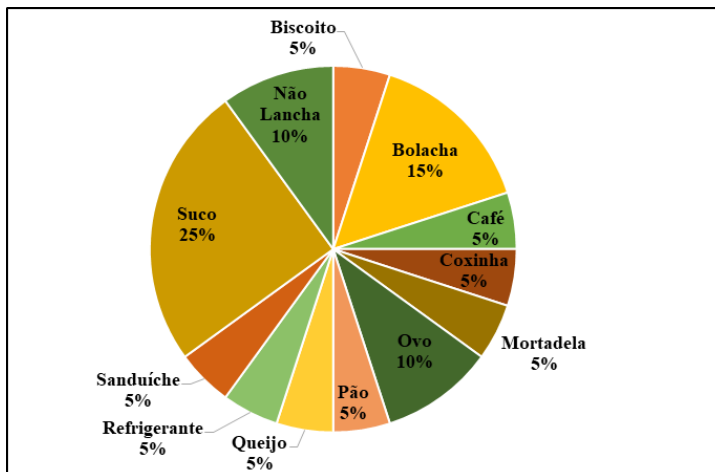
Gráfico 1 - Respostas das famílias a respeito do segundo questionamento



Fonte: Elaboração dos autores(as) (2021) com base no questionário

Quando indagados sobre o consumo de alimento em seus “lanches”, consideramos positivo o resultado, ao obter que 25% dos membros da comunidade consomem sucos naturais. Em seguida, vem a bolacha com 15%, ovo e os membros que não realizam essa refeição, alcançaram 10%. Apresentamos todos os alimentos consumidos nesta dimensão no gráfico 2.

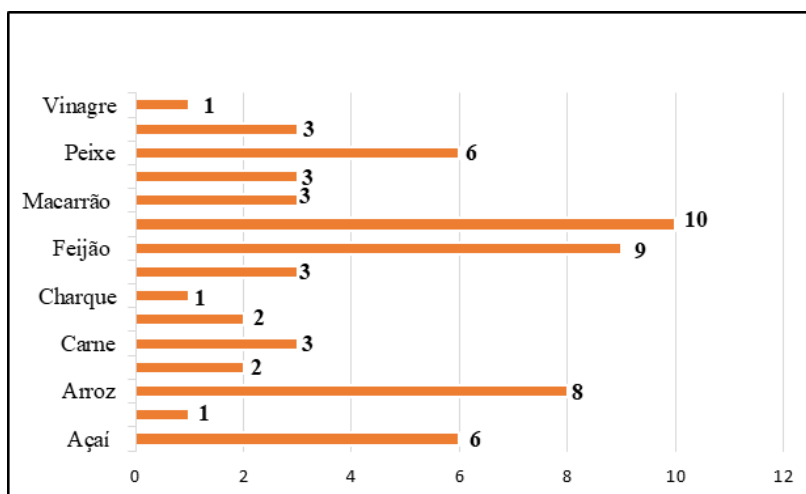
Gráfico 2 – Respostas das famílias a respeito do terceiro questionamento



Fonte: Elaboração dos autores(as) (2021) com base no questionário

A respeito do questionamento sobre os tipos de alimentos que são utilizados para preparar o almoço, identificamos que dos 61 membros da comunidade, o alimento frango sai na dianteira, pois 10 membros responderam ser seu alimento principal no almoço. Em seguida, o feijão aparece com 9 membros que o consome, o arroz com 8 e o açaí com 6. Essas e demais informações sobre os alimentos consumidos são apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Respostas das famílias a respeito do quarto questionamento

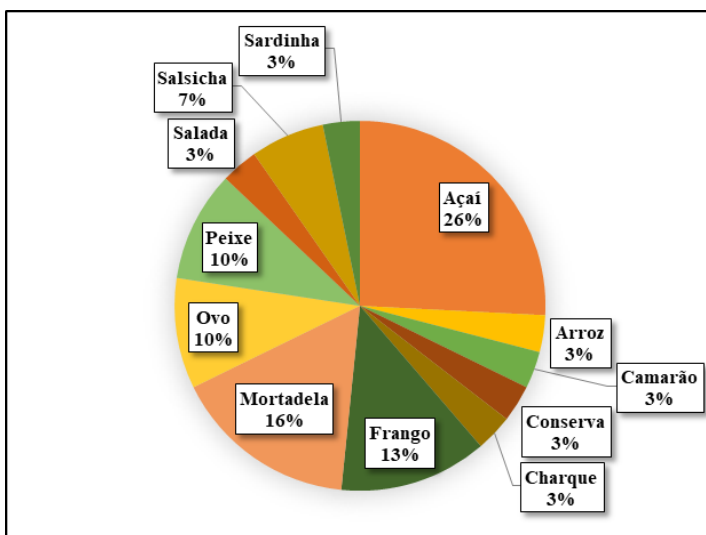


Fonte: Elaboração dos autores(as) (2021) com base no questionário

No que tange a pergunta 5 os dados não divergem, pois ao serem

indagados se os membros da comunidade têm o hábito de jantar e quais os tipos de alimentos que consomem, também percebemos alimentos transgênicos, como arroz, salsicha, mortadela e charque. Todos ocupam uma alta porcentagem no que tange aos alimentos consumidos no jantar.

Gráfico 4 - Respostas das famílias a respeito do quarto questionamento



Fonte: Elaboração dos autores(as) (2021) com base no questionário

Por fim, quando questionados se os consumidores da comunidade quilombola verificam a embalagem para saber se são alimentos transgênicos, verificamos que todos os 61 membros, responderam que não tem o hábito.

Diante desse cenário obtido por meio do questionário, consideramos ser relevante de antemão, a importância de garantir aos consumidores de comunidades quilombolas, o acesso às informações atinentes a tais produtos que são consumidos por eles. Tais informações ainda, precisam serem claras, objetivas e adequadas, sob pena de violação aos direitos fundamentais da personalidade, principalmente, o direito à informação, intimamente ligado ao direito de escolha, que envolve a autonomia da vontade e a livre iniciativa de cada ser humano, fundada na dignidade e na justiça social, nos termos do art. 170, da Constituição Federal (BRASIL, 1998),

Os apontamentos preliminares deste trabalho, seguem resultados já levantados pela literatura – algumas aqui citadas – e do relatório IPES-FOOD (2017) ao apontar os cuidados necessários sobre os sistemas alimentares no Brasil, pois quando os alimentos não são repassadas sem as devidas informações – como ser transgênico – correm o risco destes, estarem inseguros, contaminados, podendo causar riscos alimentares aos consumidores, especialmente as

comunidades quilombolas, a qual em sua maioria, as informações não chegam.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa pode-se concluir que a questão dos transgênicos é um campo de enfrentamento e que requer estudos para aprofundamentos de suas concepções e questionamentos, sobretudo as comunidades quilombolas.

Desse modo, a partir do levantamento do perfil alimentar feito na comunidade, no decorrer da discussão e por meio das respostas obtidas foi possível perceber o modo como vivem e pensam os moradores da comunidade, através da sua forte cultura, e suas riquezas culturais referentes à alimentação que se encontram ameaçadas, o que se observa é um quadro de grande consumo de alimentos transgênicos. Pois, isso se dar pela falta dos recursos naturais do que a população depende para se alimentar.

Assegurar o acesso ao território significa além de garantir a sobrevivência, manter vivos na memória os acontecimentos históricos e as práticas sociais, como os hábitos alimentares, que afirmam a identidade deste grupo. A partir deste estudo conclui-se que a interação entre a Antropologia e Nutrição se faz necessária na busca por compreender a alimentação em sua totalidade. (CAMBUY, 2006).

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Andressa Crysdna Lope; BANDEIRA, Isabela Barros; MENDONÇA, Regiane de Lima; CARVALHO, Waleska Vidal de Freitas. **Alimentos transgênicos: segurança alimentar**. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/mostrabiomedicina/article/view/3429/2961>. Acesso em: 02 fev. 2022

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 4.680, de 24 de abril de 2003**. Regulamenta o direito à informação, assegurado pela Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, quanto aos alimentos e ingredientes alimentares destinados ao consumo humano ou animal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4680.htm. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

VARGAS, Bruna Damaceno *et al.* Biotecnologia e alimentos geneticamente modificados: uma revisão. **Revista Contexto & Saúde**. v 18, n. 35, p. 19–26, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/5591>. Acesso em: 28 set. 2021.

BACHMANN, Gustavo. **Percepções a respeito de transgênicos e biotecnologia**. Orientadora: Isabel Cristina Müller. 2017. 52f. Trabalho de Conclusão

de Curso (Trabalho de Curso - Curso de graduação em Agronomia) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense, Rio do Sul, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://agronomia.ifc-riodosul.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/PERCEP%C3%87%C3%95ES-A-RESPEITO-DE-TRANS-G%C3%8ANICOS-E-BIOTECNOLOGIA.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

CONDESSA, Bárbara Marques Bianchini et al. Alimentos transgênicos: percepção e aceitabilidade da população tocantinense. **Revista Desafios**, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/7917>. Acesso em: 08 jan. 2022.

FIABINI, Adelmir. Quilombos e comunidades remanescentes: resistência contra a escravidão e afirmação na luta pela terra. **Revista De Estudos Brasileños**, v. 5, n. 10 2018. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/2386-4540/article/view/reb20185103952>. Acesso em: 28 set. 2021.

SEGUNDO, Cristovão Leite Bezerra; MARIOTTO, Sandra; MACHADO, Nadja Gomes. A percepção de universitários sobre os transgênicos: estudo de caso do em uma instituição pública em Cuiabá (MT). **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, ed.11. n.º 5. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2046/1363>. Acesso 28 set 2021.

COCUZZA, Paula Camila O. de Oliveira. **A importância da rotulagem dos alimentos geneticamente modificados**, 30 de set 2010. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/118318/a-importancia-da-rotulagem-dos-alimentos-geneticamente-modificados>. Acesso em: 28 set 2021.

CAMBUY, Andréia Oliveira Sanches. **Perfil alimentar da comunidade quilombola de João surá**: um estudo etnográfico. Curitiba, 2006. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Perfil_Alimentar_JoaoSura.pdf. Acesso em: 22 de set de 2021.

SANTANA, Lorena Vanessa. **O direito da segurança alimentar e o consumo de transgênicos**. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46771/R%20-%20E%20-%20LORENA%20VANESSA%20SANTANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de set 2021.

GARCIA, Maria Alice. “Alimentos transgênicos: riscos e questões éticas”. **Revista de Agricultura**, Piracicaba, v. 73, n. 3, 2001. Disponível em: https://www.revistadeagricultura.org.br/index.php/revistadeagricultura/article/view/1317/pdf_950. Acesso em: 08 fev. 2022.

IPES food. **Unravelling the food–health nexus**: addressing practices, political economy, and power relations to build healthier food systems. Brussels: The Global Alliance for the Future of Food; IPES Food, 2017.

NOBRE, Larissa Emanuely Silva et al. Segurança alimentar: riscos e benefícios da ingestão dos alimentos transgênicos na saúde humana. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. vol.5, n. 1, p.283-297, jan./mar.2020. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/2386-4540/article/view/reb20185103952>.

Acesso em: 08 fev. 2022.

CORTESE, Rayza Dal Molin et al. Reflexões sobre a proposta de modificação da regulamentação de rotulagem de alimentos transgênicos no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 26(12):6235-6246, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/v3hrryfzVcxnSNpPGkQHxPs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RIBEIRO, Isabelle Geoffroy; MARIN, Victor Augustus. A falta de informação sobre os Organismos Geneticamente Modificados no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(2):359-368, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qpkFWzFJf7Jd7vh9DRv7QJR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BARROS, José'D Assunção. A revisão bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>. Acesso em: 01 fev. 2022.

IMPLICAÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ÁFRICA: RESSONÂNCIAS DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Ailton Leal Pereira¹

1. INTRODUÇÃO

Nós, negros, queremos apenas um lugar tranquilo para vivermos, construir os nossos lares e sermos respeitados, um lugar onde nossos filhos possam estudar, brincar e trabalhar sem serem motivo de chacota dos colegas. (CAVALLEIRO, 2020, p. 34).

O racismo é um fenômeno histórico, social e cultural que ao longo dos séculos tem se estruturado a partir da colonialidade do ser, do poder e do saber. Quer dizer, as estruturas racistas mantêm-se historicamente sob a ideia de que existem povos, nações, grupos étnicos superiores e inferiores. Saberes “legítimos”, corpos que podem ou não ocupar determinados espaços, em outras palavras, o racismo se vê autorizado a (des)legitimar quem é, e quem não é sujeito de si, negando ao outro o encontro com a experimentação, com aquilo que lhe toca, valendo-se de táticas de desumanização como aquelas ocorridas a partir do século XIX com a invasão do território africano.

Se o racismo se impõe enquanto esta maquinaria deslegitimadora da experiência, cabe-nos a construção de uma outra educação, onde seja possível, o entretecer de um currículo que mobilize práticas antirracistas negadas e silenciadas nos bancos escolares. No entanto, pensar a construção daquela outra educação, requer de todos os interessados o reconhecimento de que enquanto um mau historicosociocultural, o racismo precisa ser denunciado e enfrentado a partir de várias frentes, e uma delas tem sido a partir da existência de um aprender pela experiência como nos aponta (JOSSO, 2004, p. 39), “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas [...]”.

Se nos interessa resolver os problemas, diríamos, enfrentar os desafios a partir das experiências que nos aparece, recorro a um episódio vivido na escola onde atuo como professor dos anos iniciais, para compreendermos a necessidade

1 Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Estudos Culturais, História e Linguagens, pelo Centro Universitário Unijorge, Professor dos Anos Iniciais no município de Alagoinhas/BA, e Professor Formador pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB/UNEAD). E-mail: ailtonlealp@outlook.com.

do aparecimento do ensino de África no currículo como preconizado pela Lei 10.639/03. Chegando à escola onde atuo como professor dos anos iniciais, ouvi de uma colega: “Olha se fosse aos tempos da escravidão, você seria um daqueles escravos que carregava os senhores de engenho”. A fala da colega de trabalho, ao me ver adentrando à escola com outra colega, com a tez de branca, embaixo de um guarda-sol para mais um turno em nossa lida diária.

Sem dúvidas, a fala da minha colega, vem carregada de significados que envolvem relações de poder, produzidos por discursos que ao autorizar-se define “quem é incluído e quem é excluído.” (KATHRYN WOODWARD, 2013, p. 19). Sua atitude reitera o pedido daquela criança trazida na epígrafe inicial deste escrito, nós negros não queremos ser motivos de chacota pelo fato de termos a tez da pele escura, ao contrário, não recuaremos um milímetro na luta pela nossa dignidade.

Para tanto, a experiência coloca diante de nós o desafio de ignorar ou não um determinado problema, como sinalizado por Josso (2004). Diante deste, optaremos por desmontá-lo, tendo em vista a necessidade que se impõe, é só voltarmos nosso olhar para as diversas mazelas produzidas pelo racismo, sendo uma delas a ausência da experiência na vida da população negra, no nosso caso, na vida das crianças negras que tem sido o público majoritário das escolas públicas.

Entretanto, nos respaldaremos a partir de alguns marcos legais e teóricos para embasar nossos argumentos, entre eles, o legado e protagonismo do movimento negro ao longo das últimas décadas para que a implementação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 fosse efetivada, tecido pela ideia de que a construção de uma educação antirracista não deve furtar-se da experiência enquanto “o modo como o mundo nos mostra sua cara legível [...]” (LARROSA, 2002, p. 28). Daí, a nossa inquietação “mostrar” a cara legível do racismo à brasileira, já que ele “na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, [...] mas altamente eficiente em seus objetivos.” (MOURA, 1994, p. 160).

2. CONSTRUINDO PERCURSOS, TECENDO PERSPECTIVAS

De acordo como os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, somos uma sociedade majoritariamente composta por sujeitos que se autodeclaram negros ou pardos. Mas a despeito deste levantamento, esta autoidentificação social não reflete uma mudança na maneira como a população negra tem sido percebida nos diversos contextos sociais. Se voltarmos o nosso olhar cuidadoso para as experiências do racismo a que somos submetidos cotidianamente, e em muitos contextos naturalizadas teremos clareza de como os corpos daquela população tem sido lidos. O que dizer por exemplo, sobre os

dados divulgados pelo Atlas da Violência no ano de 2017 e, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ao afirmarem que as vítimas em potencial das mortes violentas no país, são “os homens, jovens, negros e de baixa escolaridade? [...]”. (DCRB, 2019, p. 76).

Tendo em conta estas e outras inquietações, faremos um breve percurso a partir do conceito de “raça” referenciados por estudiosos e estudiosas da temática, e documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), com o propósito de evidenciar nossa defesa em torno de uma educação antiracista “ancorada” na experiência enquanto “uma relação com algo que se experimenta [...]” (JOSSO, 2004, p. 25).

Em sendo um dos documentos norteadores para a implementação de um currículo antiracista, as Diretrizes (2004, p. 13), aponta que a noção de “raça” diz respeito à construção forjada nas tensas relações entre branco e negro, não correspondendo ao conceito biológico cunhado no século XVIII. Trata-se de um termo utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar que certas características físicas influenciam, interferem e até mesmo determinam o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Sendo, “raça” um termo mutável que significa diferentes coisas para diferentes pessoas em diferentes lugares na história e desafia as explicações definitivas fora de contextos específicos.

Nessa direção de pensamento, Ellis Cashmore (2009), professor de sociologia da Universidade de Stanford nos diz que aquele termo se refere a maneira pela qual o significante – uma expressão som ou imagens cujos significados são viabilizados por meio da aplicação de regras ou códigos, “raça” é decodificado e lido pelos sujeitos é conhecida como significado, e isso, só é possível pelo uso das regras do discurso. Significa dizer que os significados de raça estão codificados e podem ser decodificados somente nos parâmetros do discurso.

Estas acepções do termo “raça”, nos ajuda a compreender aquela experiência que vivi no espaço escolar mencionada em outro momento. O discurso da colega de trabalho, objetivava “alertar-me” de que meu corpo estava deslocado, me dizia também que era preciso me perceber como sujeito de experiência, capaz de tomar aquela vivência para juntar esforços com meus pares, para uma possível transformação onde os sujeitos daquele espaço pudessem dar atenção a negação e silenciamento das práticas racistas praticadas em desfavor das crianças negras daquele espaço.

Sendo aquela professora uma das agentes que compõe o corpo docente da escola, nos inquietamos apresentando à gestão da escola algumas propostas pedagógicas onde a presença do corpo negro pudesse ser vista numa perspectiva positiva. Proposições que foram analisadas em uma reunião colegiada e

iniciada, mas devido o cenário de saúde pública que estamos vivendo tem sido interrompidas.

Das diversas propostas empreendidas pela unidade escolar com vistas ao enfrentamento do racismo, iniciou-se uma parceria com uma escola de música da cidade e a secretaria de educação, oferecendo oficinas de capoeira, de instrumentos musicais afrobrasileiros, de música africana e afrobrasileira, de dança, de artesanato e de cidadania para os estudantes. Por conta dos recursos limitados e pela grande procura por parte dos estudantes e reponsáveis, houve a necessidade de realizar-se uma seleção considerando a condição de vulnerabilidade social e o desempenho escolar dos estudantes, haja vista que a unidade escolar oferece o ensino nos nos turnos matutino e vespertino para mais de quinhentos aprendentes.

Do que temos vivenciado, e acompanhado a partir dos atos e relatos de experiências das crianças que participam das diversas oficinas, dos educadores, da comunidade local e dos pais ou reponsáveis, tem sido depoimentos de que as crianças que participam das oficinas tem experienciado alguns afetos não vividos, “inscrevendo algumas marcas”, apesar de termos a consciência que aquelas ações ainda é um ponto de chegada, mas é ao mesmo tempo, “um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar.” (LAROSSA, 2002, p.24).

Nos parece que o empreendimento daquelas ações, contribuirão de maneira significativa para a reeducação das relações étnico raciais nos espaços intra e extra escolares. Portanto, nossa defesa no reconhecimento da escola enquanto espaço importante para a luta antirracista, a começar pelas experiências que ali tem sido mobilizadas.

Enquanto documento norteador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2004, p. 13) asseveram que “a ação educativa enquanto atividade intencional deve estar fundamentada em pressupostos e finalidades que não são neutros, determinando-se as finalidades da educação, e quem o faz precisa ter por referência uma visão social de mundo”. Desse modo, o planejamento curricular passa a ser compreendido de forma vinculada às relações que se produzem entre escola e o contexto histórico-cultural. Em outras palavras, ao compreender que a ação educativa está estritamente relacionada aos modos de fazer das pessoas, os atores responsáveis pelo planejamento escolar precisam ter em mente a compreensão acerca das alterações culturais ocorridas na sociedade e, que estas, em certa medida, tem orientado as práticas cotidianas dos sujeitos.

Salientamos que o estudo da Cultura Africana e Afrobrasileira nos bancos escolares tem como uma de suas proposições a construção do pensamento crítico do estudante. Pensamento, aqui, entendido sob a compreensão agambeniana de que os sentidos são fundamentais para o ato do pensar enquanto enfrentamento, o que implica a apropriação das diversas linguagens, como aquelas que tem sido

mobilizadas nas diversas oficinas que tem sido ofertadas.

Como dissemos, apesar de estarmos num momento embrionário, o que se vê tem sido aqueles contextos favorecendo um ambiente onde as diversas maneiras de pensar e compreender a realidade como um campo de possibilidades que foi deixado à margem vem sendo postas em questão. No nosso caso, discutir, por exemplo, aquilo que o racismo produziu e tem produzido na vida das pessoas, mas que estas mesmas pessoas que tem sido afetadas por aquele dispositivo tem se engajado para a construção de um outro percurso, outras vivências onde a dignidade humana tem sido vista como prioridade, e que a escola tem se implicado num fazer que compreende a formação dos sujeitos entretecido aos contextos “existencial, sociocultural e o pedagógico” (MACEDO 2012, p. 69).

3. MOVIMENTO NEGRO: TECENDO PERCURSOS DE OUTRA HISTÓRIA

As legislações e documentos legais mencionados constitui-se como artefatos importantes para que o ensino de África e da Cultura Afro-brasileira estejam presentes nos bancos escolares. Essa importância não se restringe aqueles dispositivos. Ao longo dos anos, nomeadamente a partir das década de 30 do século passado, o que se viu foi o protagonismo do movimento negro para que a Lei 10.639/03, alçada pela 11.645/08 estivesse presente no currículo escolar. Sabe-se também que passado dezoito anos, o silenciamento e negação desta abordagem em muitos contextos escolares se dá pelo fato de o racismo como já dizia (MOURA, 1994, p. 36), ser “altamente eficiente em seus objetivos.”

Quer dizer, o racismo vai tomando novos contornos para manter-se presente nos diversos “aparelhos do estado” Althusser (1970), silenciando e/ou negando a contação da história e o legado construído pelos povos africanos para a humanidade e para a sociedade brasileira, é só recorrermos por exemplo, a invenção da técnica do embalsamento do egípcio antigo, utilizada ainda hoje largamente por todo o mundo. A Lei que temos mencionado, datada de 9 de janeiro de 2003 atendeu a uma antiga reivindicação do Movimento Negro, ator social decisivo na história recente do país. Para além das várias acepções conceituais sobre o Movimento Negro, a professora (GOMES, 2017, p.47) sinaliza: “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade.”

Se quisermos compreender a relevância do movimento negro para a construção da história recente do país, faz-se necessário uma breve retrospectiva de alguns dos percursos mais importantes desse ator social. A contar dos anos de 1930, apontaremos algumas de suas reivindicações. Com isso, esperamos

evidenciar o engajamento empreendido pelo Movimento Negro para impactar e mudar os rumos das políticas públicas, entre elas a educacional, adotadas pelo Estado ao longo da história recente do país, bem como os ganhos obtidos no final do século passado e início deste, com a incorporação de algumas das mais antigas reivindicações desse movimento na agenda educacional, uma legislação em que o ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira pudesse fazer-se presente no currículo escolar.

Após o período pós-abolicionista, o movimento negro, pressionado pela ditadura militar, iniciada nos anos de 1964 passou a observar um empenho muito forte do Estado brasileiro, no sentido de silenciar toda e qualquer organização dos movimentos sociais, contribuindo para certa “inércia”, de todo e qualquer coletivo que intentasse pôr em questão e/ou exigir desse Estado algum posicionamento que tocasse a ferida das desigualdades sociais, inclusive, as desigualdades históricas vividas por negros e negras.

Nesse momento, viu-se empreender diversas táticas para impedir a atuação de membros de grupos sociais engajados no enfrentamento das desigualdades, dentre elas, a cassação de direitos políticos, tirando da cena nacional o Movimento Negro que, àquela época, já encampava frentes contra a discriminação racial. Sobre a atuação do Movimento Negro naquele período, (GOMES, 2011, p.141) assinala: “[...] no final da década de 70, com as pressões pelo fim da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais, o movimento negro também se destacou [...] como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira.”

A despeito daquele cenário de repressão colocando os movimentos sociais em todo o país à condição de clandestinidade, após a redemocratização viu-se o ressurgimento e organização do movimento negro de maneira sistemática reivindicando o acesso à educação para a população negra, que até então vinha sendo impedida pelo estado brasileiro de acessar o que hoje conhecemos como os anos iniciais do ensino fundamental. daquelas reivindicações, aquele grupo étnico-racial realizou a Marcha conhecida como *Zumbi dos Palmares Contra o racismo, pela Cidadania e a Vida* em comemoração aos trezentos anos de morte do ícone da luta palmarina, com o apoio de várias entidades sociais, reunindo milhares de pessoas, tendo como resultado prático dessa marcha, o retorno à cena política do Movimento Negro nos diversos fóruns.

Ao considerarmos os diversos enfrentamentos e embates realizados pelo Movimento Negro das últimas décadas, vimos a sua atuação no cenário educacional nos primeiros anos deste século, quando da eminência do primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva à frente do executivo nacional. Dentre as diversas iniciativas e disputas empreendida pelo movimento presenciou-se a criação da (SEPPIR) Secretaria Especial de Promoção da Igualdade

Racial, no ano de 2003, e no Ministério da Educação, a (SECAD), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2004.

É nesse contexto que vimos a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob nº 9394/96 sendo alterada, para que a Lei nº 10639, em janeiro de 2003, pudesse ser inserida na legislação educacional do país, marco legal considerado por todos os interessados na questão, inclusive do Movimento Negro, mas que ainda é questionada por uma parcela da sociedade conservadora, e pouco ensinada nos bancos escolares, após uma década e meia de institucionalizada.

As diversas contestações que se dão em torno da legitimidade ou não da lei educacional que por ora estamos analisando, se dá pelo fato daquilo que foi presenciado em meados do século passado. Naquele momento, havia uma defesa e também uma organização estatal, científica que difundia e acreditava, senão acredita, na ideologia da democracia racial, limitando o campo de atuação e a capacidade do movimento negro em reverberar, junto aos setor (es) mais conservadores do estado brasileiro.

Para termos uma ideia, apesar de não ser o nosso foco de discussão, em 18 de setembro de 1945, o então presidente Getúlio Vargas, institucionalizou um Decreto - Lei Nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia. Significa dizer, que o discurso político do estado à época defendia o enbranquecimento da população nacional, sob as diretrizes dos agentes nacionais. Desse episódio (ABDIAS, 2016, p. 8,9), sinaliza: “[...] a Câmara dos Deputados [...] discutiu leis nas quais se proibia qualquer entrada no Brasil “de indivíduos humanos das raças de cor preta”.

Até que chegassemos a uma legislação que tornasse oficial o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira no cenário educacional, percorreu-se um longo caminho como verificado ao longo desse último tópico. Vimos a importante contribuição e as lutas empreendidas pelo movimento negro desde meados da última década do século passado, até a efetivação de um marco legal no início dos anos 2000. No entanto, ainda temos um longo percurso a ser pavimentado, por que as táticas do racismo ainda se matem arraigadas nas práticas sociais, e em muitos casos tem sido estrutural. De qualquer modo, estas condições não impedirá ações e práticas antiracistas de enfrentamento aquela mazela. Ao contrário, seguiremos engajados para que a temática africana e afro-brasileira esteja presente no currículo e nas ações pedagógicas do chão de sala de aula.

Tal engajamento, dar-se-à por diversos motivos entre eles, pelo fato de as crianças que frequentam as escolas públicas no Brasil, ser em sua grande maioria negras e pertencentes à classe trabalhadora, público alvo do epistemicídio. À essas crianças, tem sido negado cotidianamente o direito de aprender, e de terem

acesso a uma educação de qualidade. Mas enquanto, houver em nós educadores o desejo e a crença de que outra educação é possível, uma educação antirracista e emancipadora que tem dado sentido ao que somos e ao que nos acontece, não nos renderemos a “pobreza de experiências”, como já sinalizava (BENJAMIN, 1994, citado por LAROSSA, 2002, p.21).

4. CONCLUSÃO

Como vimos ao longo deste escrito, o racismo se impõe como deslegitimador das experiências. Em espaços dinâmicos como os da escola não faz sentido a presença de sujeitos em que tudo o atravessa, [...] tudo o toca, mas nada lhe acontece.” (LAROSSA, 2002, p.23). Tem sido urgente e necessário, a presença de sujeitos de experiência com capacidade formacional e transformacional de si, das pessoas, dos contextos, num constante movimento empreendedor de diversas estratégias que contribuam para o rompimento do status quo caótico que tenta se impor.

Optamos em nossas análises, não ignorar as experiências que nos atravessam. Ao invés disto, nos dispomos a iniciar a desmontagem do racismo a partir de uma situação do cotidiano escolar como vimos, voltando nosso olhar para uma das diversas mazelas produzidas pelo racismo, que tem sido a ausência da experiência na vida da população negra, no nosso caso, na vida das crianças negras que tem sido o público majoritário das escolas públicas.

No entanto, ao mencionarmos as práticas pedagógicas que vêm sendo mobilizadas na oferta das oficinas, na reformulação do Projeto Político da Escola, na inserção das discussões dos planejamentos dos professores e professoras, são indicativos de que é possível a construção de uma outra educação, de que apesar do cenário de silenciamento do ensino da cultura africana e afro-brasileira, os agentes da escolas podem promover o ecoar do “grito” sufocado pelas táticas racistas que insistem em impedir o aparecimento da temática antirracista nos bancos escolares.

Assim, como o movimento negro brasileiro que tem se dedicado historicamente nos diversos frentes da luta pelos direitos da população negra, assim o faremos do lado de cá, nos frentes dos espaços escolares onde quer que estejamos, seja na construção de um currículo enquanto “[...] um campo de negociações e opções de sentido e significados,” como nos indica (CONCEIÇÃO; MACEDO, 2018, p.125), seja nas parcerias com aqueles e aquelas que desejam e se interessam em construir uma sociedade menos injusta, uma educação multicultural, onde as diferenças possam ser valorizadas, reconhecidas e as experiências atravessadas nas e pelas vidas das pessoas a partir “do par experiência/sentido.” (LAROSSA, 2002, p. 19).

5. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Os aparelhos ideológicos de estado. In: Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BAHIA, Documento Referencial Curricular da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental - DCRB. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Salvador: SEC, 2019.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, jan/Fev/Mar/Abr. n° 19, p. 20 - 28.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC. Disponível em: <http://bit.ly/2UkJqi7>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário oficial da República do Brasil. Brasília, 9 de jan. de 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2L3y5L>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnica e raciais. Tradução Dinah Klev. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2020.

CONCEIÇÃO, Ana Paula; MACEDO, Roberto Sidnei. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. Revista FAEEBA – Ed. E Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 121-132, jan./abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: Ausências, emergências e a produção dos saberes. Revista Política e Sociedade. Santa Catarina, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação / Marie Christine Josso: prefácio Antônio Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschawcz; tradução José e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Sidnei. Atos de currículo e formação: O príncipe provocado. Revista Teias v. 13, n° 27, p. 67-74, jan/abr, 2012.

MOURA, Clovis. Dialética radical do Brasil negro. São Paulo: Editora Anita, 1994.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um

racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANÁLISE DAS QUESTÕES DE RAÇA E GÊNERO NOS BANCOS DE IMAGENS UTILIZADOS NA PRODUÇÃO EDITORIAL BRASILEIRA

Jailson Rodrigo Pacheco¹

Antônio Carlos Santos Júnior²

Rodrigo Arantes Reis³

Maria das Graças Cleophas⁴

Camila Silveira Da Silva⁵

Roberto Gonçalves Barbosa⁶

1. INTRODUÇÃO

A produção de livros didáticos (LD) é um processo demorado, caro e que envolve vários profissionais com diferentes formações. Ao mesmo tempo, o mercado editorial, apesar de estar em queda no volume de vendas no Brasil nos últimos anos, movimentou mais de R\$ 5 bilhões de reais em 2020. Deste total, cerca de R\$ 1,7 bilhão correspondem à venda de livros de literatura, com isso, a maior parte do faturamento corresponde aos livros didáticos (PUBLISHNEWS, 2020).

-
- 1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre e licenciado em Química pela mesma instituição. Consultor pedagógico do Serviço Social da Indústria do Distrito Federal (SESI-DF) e autor de livros didáticos. E-mail: jailsonrp@ufpr.br.
 - 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da UFPR, especialista em Anatomia Macroscópica e Imagem pelo Centro Universitário São Camilo, licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Sergipe (UFS) e docente do Colégio Militar de Curitiba.
 - 3 Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas, mestre e doutor em Ciências: Bioquímica. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR. Coordenador do Comitê Assessor de Divulgação Científica do CNPq, Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFPR.
 - 4 Doutora em Ensino de Ciências e professora da área de Ensino de Química da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPR. E-mail: mgcp76@gmail.com.
 - 5 Licenciada em Química, Mestre e Doutora em Educação para a Ciência. Professora do Departamento de Química e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná. E-mail: camilasilveira@ufpr.br.
 - 6 Doutor em Ensino de Ciências e docente da área de Ensino de Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: robertobarbosa@ufpr.br.

Em 2018, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tinha um orçamento de R\$ 1,5 bilhão, o que o torna o segundo maior programa público mundial de distribuição de livros didáticos, perdendo apenas para a China (ARTUSO, 2019). No Brasil, de acordo com dados de Gramowski e col. (2017), a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas começou em 1938, mas se consolidou apenas na década de 1990, com o surgimento dos guias do livro didático, para orientar os professores na escolha da obra a ser utilizada.

Para muitos estudantes da Educação Básica o livro didático é o principal acesso a obras escritas. Analisando a história do livro didático de Química, Schetzler justifica que o livro didático é:

[...] o recurso didático mais utilizado no processo de ensino e aprendizagem pois, para o professor, tem se construído no método mais comum para selecionar, preparar e/ou desenvolver o conteúdo de um curso. Para o aluno, a utilização do livro didático tem propiciado a apresentação e revisão da matéria através de textos, tabelas, gravuras, diagramas, realces de anotações e exercícios (SCHETZLER, 1981, p. 7).

Como se trata de um setor da economia que movimentava valores muito elevados de dinheiro e tem um impacto tão grande, as editoras têm investido muito para se adequar às normas, à legislação e às orientações do Ministério da Educação para que as obras sejam, então, aprovadas no PNLD e, ao mesmo tempo, tenham aceitação pelos professores da rede privada de ensino para, assim, garantir maior volume de vendas.

Não é à toa que as grandes editoras fizeram pressão para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo sendo esse documento tão criticado por profissionais da Educação Básica (O GLOBO, 2017). No texto final da BNCC, alguns conteúdos, embora obrigatórios, ficam sob a responsabilidade de cada rede de ensino para serem incorporados em seu currículo, como:

[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) [...]. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 19-20).

Além disso, cabe à escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, o papel de combater a discriminação, evitando preconceitos e respeitando as diferenças e diversidades (BRASIL, 2017).

Este trabalho tem por objetivo principal discutir o uso das imagens encontradas em um banco de imagens comercial, usado por editoras para verificar se as possíveis fotografias para livros didáticos estão de acordo com a lei n. 10.639/2003, que traz parâmetros para as relações étnico-raciais e o ensino de

história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação e se também promovem discussões para a equidade que resultem na diminuição das diferenças de gênero na escola.

A lei n. 10.639/2003 apresenta parâmetros para o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação em todos os níveis e todas as áreas de ensino, como reconhecimento e valorização dos direitos dos povos que colonizaram o Brasil. Esta lei é regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação n° 3/2004, que apresenta as diretrizes para essa questão, como por exemplo o reconhecimento da diversidade cultural.

O outro ponto deste trabalho se refere ao conceito de gênero, que surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudessem explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008).

Como sendo a escola um espaço de formação para a cidadania, o ensino de conceitos de equidade de gêneros, embora não legitimado por nenhuma resolução específica, faz-se necessário para o cumprimento do que está previsto na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), que em seu artigo 2° ressalta que uma das finalidades é o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Ainda de acordo com a LDB, no seu artigo 3°, inciso XII, um dos princípios que deve ser observado na educação é a diversidade étnico-racial, regulamentada por algumas leis complementares, mas que isso possa ser implementado, há a necessidade de se entender os conceitos de raça, que se refere à cor da pele ou a outras características físicas como feições faciais ou tipos de cabelo, ou um discurso sobre “o sangue” ou cultura (modo de falar, a música que se escuta, a roupa que se veste). Para Hita (2017), a palavra perpassa a referência de categorias históricas de gente, como são “os brancos”, “os negros”, “os índios” e, talvez, “os asiáticos” ou “os africanos”, haja vista que o conceito de raça está vinculado a todos esses critérios.

Assim, o texto deste trabalho foi estruturado para contemplar a importância do livro didático na educação brasileira, o processo editorial de produção dos livros didáticos, a metodologia de análise, os resultados e as discussões obtidos da pesquisa, bem como algumas considerações finais.

2. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A circulação dos livros no Brasil se expandiu com a chegada da Família

Real portuguesa, em 1808, e com a fundação da imprensa régia, responsável pelas traduções das **primeiras obras didáticas publicadas nacionalmente, para a Escola Militar**. No entanto, a produção dos LD foi impulsionada a partir de 1822, com a Independência do Brasil e com as primeiras leis educacionais brasileiras (VEIGAS, 2021).

Durante todo período de existência da história da educação brasileira, até a década de 80 do século XX, entretanto, é marcado pela ausência de um programa estruturado para o livro didático brasileiro. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, passando o governo a ter responsabilidade pela compra e distribuição das obras didáticas para os alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 1985). Desde então o programa vem se reestruturando, modificando seus processos de avaliação e adaptando o livro às necessidades impostas pela legislação educacional (GRAMOWSKI, 2017).

Considerado como recurso mais utilizado pelos professores da Educação Básica, embora não seja o único, o LD é um direito do aluno desse nível de ensino no Brasil, garantido por diversos dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). O LD esteve presente em praticamente todo o desenvolvimento da escola brasileira. Segundo Bittencourt (1993), sua origem está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional, estabelecido pelo estado, distingue o LD dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos na elaboração.

Lajolo também oferecia uma contribuição sobre a definição de LD:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Nesse sentido, torna-se bastante elucidativo o que também nos alerta Saviani a respeito da especificidade do que vem a ser o LD:

[...] os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa. Nota-se, ainda, que, nesse caso, o livro didático é não somente o instrumento adequado, mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados como o é aquele que constitui a ciência produto (SAVIANI, 2007, p. 136).

Vesentini (2007, p.166) salienta que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida

dos erros das experiências de vida.

3. O PROCESSO EDITORIAL DE PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

O processo de produção dos livros didáticos da maioria das editoras vem sofrendo transformações nos últimos anos. Com o mercado privado e o programa Nacional do Livro Didático (PNLD) reduzindo os investimentos, coube às editoras reduzir os custos de produção a fim de aumentar os lucros.

Além disso, com a aquisição de editoras por grandes *players* do mercado editorial, esses processos tendem a se unificar, tornando as práticas de produção dos livros muito comuns em diferentes editoras. Como Artuso (2019) argumenta, as etapas do processo editorial devem ser desenvolvidas em um tempo muito curto, sendo a produção de um livro do Ensino Médio, desde o lançamento do edital do PLND até a inscrição da obra pronta, para avaliação de 5 a 6 meses. Resumidamente, as etapas para produção de um livro didático, independentemente do mercado a que se destina, são:

- **Plano de obra:** os editores de texto⁷, de conteúdo⁸ e de arte⁹ avaliam e determinam o que deve constar no livro: as seções, o número de páginas e a quantidade de exercícios.
- **Escrita do autor:** com base no plano de obra, o autor de livros didáticos¹⁰ desenvolve o conteúdo, com textos de autoria própria e, também de terceiros. Cabe a ele indicar as imagens, as fotos, os esquemas e todos os elementos que compõem a obra, como as orientações metodológicas para o professor.
- **Edição de conteúdo:** Nesta etapa, o editor faz a adequação do texto a ser usada no livro, verifica a existência de erros conceituais, de plágio e se as imagens solicitadas estão de acordo.
- **Iconografia:** o iconógrafo¹¹ é um profissional que vai seguir com a busca

7 Profissional de Língua Portuguesa responsável pela adequação da linguagem ao perfil dos alunos. Ele edita o texto para que se torne compreensível e de acordo com a norma culta da língua.

8 O editor de conteúdo é um profissional preferencialmente licenciado na área específica, que busca adequar o texto do autor às teorias de aprendizagem e evita que não haja erros conceituais.

9 O editor de arte é um profissional do design gráfico que pensa detalhes estéticos técnicos, como o tipo e o tamanho de letra, as cores de cada disciplina, e a posição das imagens, das legendas e dos demais elementos gráficos.

10 O autor de livros didáticos é licenciado, com experiência em sala de aula, que consiga transpor o conteúdo na forma a ser entendido pelo aluno.

11 O iconógrafo é um profissional com formação variada, seja em letras ou, ainda, em licenciatura, e que precisa conhecer da legislação de direitos autorais para saber como proceder o licenciamento de uma obra. Além disso, esse profissional verifica se a imagem solicitada

de imagens de acordo com o pedido do autor que já foi validado pelo editor. Caso o autor solicite um desenho, o iconógrafo deve contratar um ilustrador que consiga representar o esquema solicitado. No caso de textos de terceiros, como fragmentos de literatura, poemas, histórias em quadri-nhos, cabe a esse profissional o contato com o detentor dos direitos auto-rais para licenciamento.

- **Edição de texto:** Esta etapa, antigamente chamada de análise ortográfica, busca adequar o texto a uma linguagem acessível. O editor de texto busca interferir o menos possível na obra, para que não se perca a identidade do autor.
- **Diagramação:** Após todas as etapas, o livro, que neste momento se chama original editado, vai para um profissional da área de design para ser diagramado de acordo com o projeto gráfico. Neste momento, o diagramador pode ajustar o tamanho das imagens para incluir mais ou menos texto em uma página, evitando que as seções fiquem em páginas diferentes.
- **Cotejo ou controle de qualidade:** Esta etapa consiste em comparar se o que foi solicitado nos originais estão na obra diagramada, ou seja, se nenhum dado foi perdido.
- **Aprovações:** Após o controle de qualidade, todos os envolvidos (editores, autor e iconógrafo) revisam se a obra está de acordo com os originais.

No que se relaciona à escolha de uma foto para compor o livro didático, todos os envolvidos são responsáveis, desde o autor, que deve indicar a foto, até os editores, que precisam verificar se ela está de acordo com a legislação educacional, incluindo o iconógrafo que faz o licenciamento da imagem.

Para diminuir o tempo de produção de um livro didático e os custos, as editoras têm solicitado que os autores, durante a etapa de escrita do original, já indiquem as imagens a serem usadas, acessando os bancos de imagens pagos.

Algumas editoras mais antigas têm bancos de imagens próprios e chegam a produzir as imagens que são usadas em livros didáticos, porém, a tendência é usar bancos pagos, em que se busca uma imagem por uma palavra-chave. Nesta busca, em geral, se obtém uma série de imagens e cabe ao autor, ao editor ou ao iconógrafo a escolha da que será usada.

Em geral, o número de imagens que esses bancos têm é muito grande, o que pode levar a uma falsa ideia de diversidade, porém o que se percebe é que as imagens que estão após a segunda página de buscas não costumam ser selecionadas.

Em algumas editoras, após todo o processo editorial, há uma etapa final de leitura crítica, em que a obra passa pelo crivo de um profissional parecerista

pelo autor está de acordo com os preceitos éticos da legislação e, ao mesmo tempo, com os valores da editora.

especialista na área, geralmente um professor universitário com experiência na docência no Ensino Médio, para avaliação de características técnicas e pedagógicas (ARTUSO, 2019).

Com isso, a metodologia que mais se adequa a este trabalho é uma pesquisa documental, descrita a seguir.

4. METODOLOGIA

Muitos autores têm estudado o livro didático pronto, pensando na sua aplicação em sala de aula e em suas consequências no planejamento da ação didática (CARVALHO et al., 2019; GODOY et al., 2020; SANTOS et al., 2021), porém, este trabalho estruturou a metodologia de uma pesquisa documental para analisar ferramentas utilizadas pelas editoras na construção das obras didáticas, ou seja, antes de o livro estar pronto.

Uma pesquisa documental, segundo Gil (2002), difere de uma pesquisa bibliográfica pela natureza das fontes. Enquanto uma pesquisa bibliográfica analisa as contribuições de autores sobre um assunto, uma pesquisa documental é aquela que se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

A escolha desta metodologia de pesquisa levou em consideração que

[...] os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se uma fonte estável e rica de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo (GIL, 2002, p. 46).

Como fonte, neste trabalho, o recurso principal foram as imagens resultantes de pesquisa em um banco de dados *on-line* e aberto com palavras-chave selecionadas. O banco de imagens selecionado foi o Gettyimages, um dos mais populares entre as editoras por trazer imagens históricas, fotos de cientistas e de filósofos, esquemas, infográficos e estruturas químicas. Esse banco tem como característica um custo acessível (as editoras pagam mensalidade e podem baixar um número de fotos sem custos adicionais), além de permitir pesquisas com palavras-chave em português. Por ser um banco com milhões de fotos, a análise se resumiu às primeiras 60 imagens que são obtidas quando se pesquisa uma palavra-chave selecionada.

As palavras-chaves usadas para fazer a pesquisa no banco de imagens estão relacionadas ao ensino de ciências no Ensino Fundamental - Anos Finais, simulando a escrita de um livro didático do 6º ao 9º ano. Foram elas: aula de anatomia; cientista; biologia; física; química; laboratório; tecnologia; matemática e *science*.

Os resultados foram tabelados e as discussões são apresentadas na seção a seguir.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como os resultados são variados e amplos, as categorias foram tabeladas. Na tabela 1 estão os resultados das imagens com relação ao gênero que aparecem nas pesquisas com as palavras-chave indicadas. Na tabela 2, resumem-se os resultados com relação às questões raciais.

Pelos resultados da tabela 1, percebe-se que em algumas categorias há um número maior de imagens contendo mulheres do que o número de fotos em que há homens, uma tentativa desses bancos de oferecer imagens editoriais para produção de materiais visando a uma equidade; porém, em algumas pesquisas, como a feita com a palavra-chave “física”, o número de fotos com mulheres corresponde a menos de 30% do total que retrata seres humanos, o que pode refletir um campo de pesquisa científica em que a presença feminina ainda não é presente.

Tabela 1 – Resultados das imagens de acordo com o gênero

Palavras-chave	Homens	Mulheres	Mistos	Crianças ¹²	NI ¹³	Total ¹⁴
Aula de anatomia	7	9	18	12	6	52
Biologia	8	6	2	0	4	20
Cientista	13	29	12	0	6	60
Física	8	4	1	0	4	17
Laboratório	9	20	12	1	5	47
Matemática	14	11	4	20	5	33
Química	6	15	2	0	9	32
Tecnologia	5	14	2	0	9	30
Science	2	18	4	9	6	32

Fonte: Dados coletados pelos autores.

A pesquisa com as palavras “*science*” (ciência, em inglês), “matemática” e “aula de anatomia” trouxeram um número grande de fotos com crianças, o que pode ser o reflexo do aumento das pesquisas na área STEM – Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Essa proposta metodológica busca o ensino de ciências para crianças, baseado na resolução de problemas e uma ciência aplicada na educação básica (BYBEE, 2010). Estas pesquisas têm crescido muito nos últimos anos e influenciado a metodologia de algumas escolas e de alguns livros didáticos, implicando na necessidade de imagens com crianças para ilustrar

12 Incluindo adolescentes em idade escolar.

13 Gênero não identificado, por se tratar de imagens em que aparecem apenas partes do corpo, em geral, as mãos.

14 Total de imagens em que aparecem humanos.

a prática.

Tabela 2 – Resultados das imagens de acordo com a raça

Palavras-chave	Negros	Indígenas	Branços	Total ¹⁵
Aula de Anatomia	7	0	46	52
Biologia	3	0	12	20 ¹⁶
Cientista	16	0	44	60
Física	4	0	16	17
Laboratório	10	0	35	47 ¹⁷
Matemática	3	0	31	33
Química	9	0	18	32 ¹⁸
Tecnologia	4	0	23	30
Science	5	0	26	32 ¹⁹

Fonte: dados coletados pelos autores.

Não houve resultados com relação à raça que contemplassem a figura de indígenas, por este motivo, fez-se uma pesquisa com o termo “cientista indígena” e os resultados se relacionam à pesquisa arqueológica em campo, com escavações e algumas fotos de antropólogos, em geral homens brancos, em aldeias indígenas, ou seja, para este banco de imagens, o indígena é apenas o objeto de estudo, nunca o pesquisador.

Percebe-se que embora haja uma tentativa de trazer imagens diversas, que contemplem uma educação integral, estas ainda não refletem a diversidade necessária introduzida pela lei n. 10.639/2003, ou seja, o indígena e seu conhecimento não são representados no banco analisado. Com isso, o uso das fotos deste banco não permite ampliar a discussão sobre a temática da cultura indígena nas aulas de ciências, perpetuando uma prática que privilegia o colonizador, como apontam Carvalho e colaboradores:

Os docentes que lutam por autonomia e pelo avanço na construção de novas tendências profissionais entram em desacordo com as orientações curriculares, que insistem em privilegiar o pensamento clássico sequenciado, castrador da criatividade tanto de alunos quanto de mestres. São as mesmas orientações curriculares que convencionam os selos reais da Metrôpole. [...] Neste contexto, a superação das inquietações e angústias produzidas

15 Total de imagens em que aparecem humanos (a soma das colunas anteriores pode dar mais do que o total, pois há imagens com brancos e negros).

16 Houve imagens de detalhes de mãos com luvas, impedindo a identificação da raça.

17 Houve imagens de detalhes de mãos com luvas, impedindo a identificação da raça.

18 Houve imagens de detalhes de mãos com luvas, impedindo a identificação da raça.

19 Houve imagens de detalhes de mãos com luvas, impedindo a identificação da raça.

nas nações colonizadas não serão possíveis, senão, a partir da reformulação dos conceitos e conteúdos presentes no currículo (CARVALHO, 2019, p. 54-55).

Outro ponto interessante é que uma pesquisa com palavras-chaves combinadas, como “mulher cientista”, mostra imagens com homens (grupos mistos na tabela 1) e, ao mesmo tempo, aparecem imagens em que não é possível identificar o gênero, como na imagem 1, remetendo a 48 exemplos contendo apenas mulheres; a pesquisa combinada “homem cientista” também remeteu a grupos mistos, como na tabela 1, também com 48 fotos contendo apenas homens. A diferença é que nas imagens de mulheres cientistas elas estavam todas trabalhando em um ambiente de laboratório, usando jaleco, enquanto a busca pelo termo “homem” mostrou alguns cientistas em ambientes fora do laboratório, como em agricultura, com roupas não necessariamente brancas.

A escolha por imagens que apresentam mulheres e minorias, como negros, é o primeiro passo para uma ciência mais inclusiva, que seja representativa da identidade desse aluno em idade escolar. Grossi e colaboradores (2016, p. 18) destacam que o “afastamento das meninas nas carreiras científicas ditas como duras pode estar associado à edificação social do gênero”, ou seja, para muitas pessoas, a ciência ainda não é um trabalho associado às mulheres. Essa mesma análise pode ser feita com a ideia de cientistas negros, o que significa que trazer imagens que apresentem uma diversidade de gênero e de raça é um fator essencial para aumentar a equidade na ciência e estimular a busca por carreiras científicas.

Imagem 1 – Exemplo de imagem cujo gênero não pode ser identificado.



Fonte: Gettyimages

Além disso, ao não apresentar uma abordagem inclusiva na ciência está

se reforçando o estereótipo de uma ciência ocidental, focada em conhecimentos produzidos por sociedades europeias e estadunidenses, como se não houvesse outros conhecimentos científicos produzidos. Cunha Junior destaca que:

As nações do continente africano até o século 16 tiveram grande desenvolvimento em termos de organização social, cultural, político e econômico, e que este acervo humano foi destruído em parte pela entrada, exploratória e dominadora, das nações europeias mercantilistas e depois capitalistas na África. Trata-se de um erro dizer que a Europa colonizou a África, ela apenas destruiu e dominou impondo a cultura europeia (CUNHA JUNIOR, 2017, p. 108).

Com isso, os livros didáticos podem e devem trazer imagens das tecnologias produzidas por outros povos para que a diversidade cultural realmente seja uma proposta pedagógica para que o livro didático atenda à lei n. 10.639/2003.

Ainda, no que se relaciona às questões de raça, uma análise da tabela 2 mostra que a proporção de imagens com pessoas brancas é muito maior do que imagens com pessoas negras. Pensando neste fator, a chance de uma imagem de pessoa branca ser escolhida é maior do que a escolha de uma imagem com pessoa negra.

Além da presença de imagens, os autores de livros didáticos devem encaminhar como o professor pode usar tais recursos em sala de aula, pois, conforme Souza e col.:

[...] ainda são tímidas as iniciativas para a inserção do conteúdo da lei n. 10.639/03, seu parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 no ensino de ciência. Essa resistência pode ser entendida pelo fato dessa área historicamente praticar uma ação pedagógica conservadora frente aos nossos problemas sociais e sociorraciais (Souza e col., 2017, p. 46).

Ou seja, os professores, em geral, não estão preparados para dar o uso pedagógico às imagens encontradas nos livros didáticos; em geral, acabam tratando-as de forma meramente ilustrativa.

Por outro lado, a ausência de imagens que apresentem uma diversidade de situações, como negros e mulheres retratados, faz os alunos questionarem se aquela ciência pode ser um caminho para sua formação. Em uma pesquisa de 2014, Archer e colaboradores mostram que, no Reino Unido, alunos negros e outras minorias não se veem representados pela ciência produzida naquele país e, como consequência, não apresentam aspiração de seguir uma carreira científica (ARCHER et al., 2015). No Brasil, a pesquisa de percepção pública da ciência mostra que no público pesquisa, a porcentagem de homens que se dizem interessados ou muito interessados por ciências e tecnologia é 10% maior que a porcentagem de mulheres (CGEE, 2017).

O que se percebe é que os processos editoriais são muito complexos e com

uma série de etapas, entretanto, eles possuem um cronograma restrito. Essas características têm grave impacto na qualidade do livro didático (ARTUSO, 2019). Assim, tem-se livros que acabam fazendo abordagens muito superficiais sobre as questões de raça e gênero.

A análise da pesquisa de Artuso (2019) nos faz questionar se a opção por uma determinada imagem no livro didático, muitas vezes, se dá mais pela questão estética do que pedagógica. Usemos o exemplo da palavra-chave “física” nos resultados resumidos nas tabelas 1 e 2 apresentadas anteriormente pela tabela 1 vemos que há uma chance maior de se escolher uma foto de um homem. Analisando os dados sintetizados da tabela 2 é mais provável que a imagem escolhida seja de uma pessoa branca ao se pesquisar a mesma palavra.

A escolha da imagem deveria ter um cuidado tão grande quanto a abordagem do conteúdo, pois, em geral, as pessoas não se dão conta que:

Muitas são as ideias e conceitos que podem ser veiculados através de imagens. Quando essas imagens estão em livros didáticos, elas exercem, quase que diariamente, durante longos anos, considerável influência sobre um vasto número de pessoas. (ROSA; SILVA, 2015, p. 94).

Ou seja, de acordo com Rosa (2015) a escola não trabalha muito bem a questão da alfabetização visual, e a imagem em um livro, que poderia ser muito bem explorada, acaba tendo uma abordagem superficial. Além disso, o cuidado que se deve ter na escolha da imagem é que não basta que a imagem apresente pessoas negras ou mulheres, mas que elas representem papéis não estereotipados na imagem.

Godoy e colaboradores (2020), analisando os livros didáticos de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mostram que apenas 4,1% das imagens dos livros analisados combatem o estereótipo de gênero nos livros analisados. Esse dado nos faz refletir que não basta a escolha de uma imagem que retrate uma mulher ou uma pessoa negra, mas que o contexto da imagem gere uma interpretação positiva no assunto em que ela está inserida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à importância do livro didático na educação brasileira, a proposta pedagógica desses materiais deve ser inclusiva, diversa e permitir uma discussão de equidade de gênero e de raça. Mas, para que isso ocorra, os responsáveis pelo conteúdo, ou seja, autores, editores e iconógrafos devem conhecer e aplicar, em suas obras, a legislação específica.

É evidente que apenas a presença de imagens de pessoas negras ou de mulheres em livros didáticos não é suficiente para a redução da desigualdade em educação, faz-se necessário que o professor saiba como explorar estas imagens

em suas aulas, com uma orientação pedagógica eficiente nos livros didáticos.

Por fim, este trabalho levantou uma questão muito importante, pois vários fatores influenciam na escolha de uma imagem a ser usada em livro didático, que se iniciam com a disponibilidade em bancos de imagens específicos. Contudo, para além disso, autor, editor e iconógrafo devem buscar imagens que possam levar a uma reflexão sobre a equidade.

Com processos editoriais cada vez mais curtos e com menos etapas na produção, a seleção da imagem para compor o livro didático deve ser assertiva, pois não costuma haver no cronograma de produção momentos disponíveis para a troca por uma imagem mais inclusiva, e é preciso que o aluno se reconheça no livro didático que chega às escolas de educação básica.

7. REFERÊNCIAS

2019 em números. **Publishnews**, 27/01/2020. Disponível em: <publishnews.com.br/materias/2020/01/27/2019-em-numeros>. Acesso em: 02 nov. 2021.

APROVAÇÃO da Base Curricular divide educadores. **O Globo**, 15 dez. 2017. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/educacao/aprovacao-da-base-curricular-divide-educadores-22197565>>. Acesso em: 02 out. 2021.

ARCHER, L. et. al. Is Science for Us? Black Students' and Parents' Views of Science and Science Careers. **Science Education**, New Jersey, v. 99, n. 2, p. 199-237, 2015. Disponível em: <onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/sce.21146>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ARTUSO, A. R. O limite de número de páginas dos livros didáticos de ensino médio no PNLD: uma discussão das alterações promovidas entre 2012 e 2015. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, v. 4, n. 2, p. 57. ago./dez., 2019. Disponível em: <periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=view&path%5B%5D=843&path%5B%5D=437>. Acesso em: 28 out. 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimentos históricos**: uma história do saber escolar. 1993, 370p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base (Educação Infantil e Ensino Fundamental). 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Disponível em: <camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da edu-

cação nacional. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BYBEE, R. W. What Is STEM Education? **Science**, Washington, 27 Aug. 2010, Vol 329, Issue 5995, p. 996. Disponível em: <science.org/doi/full/10.1126/science.1194998>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CARVALHO, I. V. de. et al. A lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química. **Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 47-76, Edição Especial 2019. Disponível em: <ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1100/591>. Acesso em: 06 out. 2021.

CASTRO, C. A. Produção e circulação de livros no Brasil: dos Jesuítas (1550) aos militares (1970). **Revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 20, p. 1-2, 2005.

CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros: Percepção pública da C&T no Brasil – 2015**. Brasília, 2017.

CUNHA JÚNIOR, H. Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. **Revista da ABPN**, Guarulhos, v. 9, n. 22, p.107-122, mar.-jun. 2017. Disponível em: <abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/400/354>. Acesso em: 27 out. 2021.

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

GODOY, E. V. et al. Gênero na matemática escolar: um ato de resistência política. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v. 27, n. 3, p. 979-1004, set.-dez. 2020. Disponível em: <seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54590>. Acesso em: 22 set. 2021.

GRAMOWSKI, V. B. et al. O PNLD e os guias dos livros didáticos de ciências (1999-2014): uma análise possível. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p. 1-18, 2017. Disponível em: <scielo.br/j/epec/a/4k-q6W3G8Gq4HdqGw6NL84hB/?format=pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

GROSSI, M. G. R. et al. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 406, p. 11-30, jan.-abr. 2016. Disponível em: <periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44269>. Acesso em: 08 nov. 2021.

HITA; M. G. **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017. 225 p. Disponível em: <repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32042>. Acesso em 01 dez. 2021.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Revista em Aberto (INEP)**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9, 1996. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In: Fazem-

do Gênero 8 – corpo, violência e poder. **Anais eletrônicos...** UFSC, Florianópolis, SC, 25 a 28 de agosto de 2008. Disponível em: <nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf>. Acesso em 29 nov. 2021.

ROSA, K.; SILVA, M. R. G. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **Gênero**, Niteroi, v. 16, n. 1, p. 83-104, 2015. Disponível em: periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31226/18315. Acesso em: 13 out. 2021.

SANTOS, S. P. et al. Educação em biologia menor: livros didáticos e redes possíveis de desterritorialização de gêneros e sexualidades. **Instrumento**: Revista de estudo e pesquisa em educação. Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 382-398, maio-ago. 2021. Disponível em: <periodicos.ufff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33778>. Acesso em: 19 out. 2021.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso-comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHETZLER, R. P. Um estudo sobre o tratamento do conhecimento químico em livros didáticos brasileiros dirigidos ao ensino secundário de química de 1875 a 1978. **Química Nova**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 6-15, 1981. Disponível em: <static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/Vol4No1_6_v04_n1_%284%29.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

SOUZA, E. P. L. de et al. Ensino de Ciências e Cultura Negra: estudos sobre a mobilização de saberes docentes. **Educação em Química em Ponto de Vista**. Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 42-81, 2017. Disponível em: <revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/902/800>. Acesso em: 15 set. 2021.

VEIGAS, A. Dia nacional do livro didático: Qual a importância desse material? **Somospar**. Disponível em: <somospar.com.br/dia-nacional-do-livro-didatico-qual-a-importancia-desse-material>. Acesso em: 06 nov. 2021.

VESENTINI, J. W. **A questão do livro didático no ensino da Geografia**: novos caminhos da Geografia. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES DOS ALUNOS NEGROS SURDOS EM BREVES-PA

Vitor Serra Rodrigues¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo retratar as representações da identidade dos alunos negros surdos pertencentes a rede municipal de Breves-PA, bem como a forma como se veem frente a sociedade e se consideram como sujeitos de direito ou não.

As pesquisas voltadas para os temas de identidade negra, afrodescendência e surdez são escassos e recentes. Ademais, soma-se a isso a limitação das políticas públicas direcionadas para ambas as temáticas, no que tange a construção da identidade do aluno negro surdo e da aluna negra surda.

Movimentos como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos possibilitaram conquistas importantes para a comunidade surda, como o direito a inclusão, garantido através do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a popular Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002), que dispõe sobre a garantia a uma educação pública de qualidade às pessoas surdas ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2002).

Paralelo a estas questões que a comunidade estudantil surda enfrenta, acrescenta-se um fator que agrava ainda mais, o discente que é negro e surdo. Muitas conquistas foram obtidas pela e para a comunidade negra através de lutas incansáveis de movimentos organizados. Todavia, observa-se de forma cada vez mais nítida a proposição, a elaboração e a execução de políticas públicas voltadas para as pessoas negras surdas.

Ao se falar sobre o processo de construção da identidade de um negro surdo não tem como não se atentar a fatores como os que foram de importante relevância a esse grupo, em específico ao seu processo educacional. Nesse aspecto, conforme a progressão educativa deste aluno acontece, levanta-se diversos questionamentos, dentre estes leva-se em consideração a questão de sua construção identitária negro-surda.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUN-TINS). E-mail: vitorserra15@yahoo.com.br.

Para Ferreira & Eugênio (2018), são muitos os desafios que os estudantes surdos vivenciam no ambiente escolar, em especial as técnicas pedagógicas que diversas vezes não se adaptam a necessidade de tais alunos. Sendo assim, compreende-se que para o aluno surdo existe um ideal de educação que somente será alcançado se houver o conhecimento, a partir de como acontecem as particularidades desse aluno no seu processo de ensino-aprendizagem voltando-o para seu desenvolvimento social, linguístico cultural e identitário.

Desta forma, a presente pesquisa tem o intuito de apresentar como os estudantes negros surdos constroem suas identidades, de como é o convívio dos mesmos em sala de aula e as interações que estes possuem com os demais colegas e os docentes. Será verificado também o espaço da instituição pesquisada, as formas dos estudantes negros surdos de se comunicarem, e se estes acreditam que sofrem de racismo ou algum tipo de preconceito por parte de colegas, professores e outros profissionais.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E ECONÔMICA DE BREVES (PA)

Antes de adentrarmos a temática desta pesquisa, é imprescindível descrever o *lôcus* da mesma, fazendo um breve panorama nos âmbitos histórico, social e econômico.

O município de Breves situa-se no estado do Pará, mas especificamente no arquipélago do Marajó, possuindo uma extensão territorial de 9.550,5 Km² e uma população estimada em aproximadamente de 103.497 habitantes, sendo que pouco mais da metade (51,1%) reside no meio urbano (IBGE, 2018).

A situação de precariedade que assola no município, assim como nos demais da região marajoara, se reflete nos indicadores sociais e econômicos, como por exemplo, pouco mais da metade (51,3%) dos habitantes percebem rendimentos nominais mensais per capita de até meio salário mínimo, e apenas 7,7% dos cidadãos aptos a trabalhar estavam ocupados em postos formais de trabalho; possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,6 (nível considerado baixo); índice de mortalidade infantil de 16,96 óbitos por mil nascidos vivos; entre outros indicadores complicados das áreas de educação, saúde, emprego e renda (IBGE, 2018).

O cenário caótico em que o município se encontra é consequência da ausência de políticas públicas eficazes para alavancar o desenvolvimento do município, bem como dos resquícios do fim da era econômica mais próspera da cidade: o ciclo madeireiro. A exploração da madeira começou nos anos 1970, que atraiu um grande número de empresários extrativistas em razão da elevada disponibilidade da matéria-prima, ausência de fiscalização de órgãos ambientais

e disponibilidade de mão-de-obra abundante e barata (CONCEICAO, 2011).

Todavia, o ciclo madeireiro começa seu declínio na metade da década de 1990, causado pela redução gradativa da matéria-prima, intensificação das ações de fiscalização ambiental e da carência de ações e projetos de desenvolvimento sustentável, como o reflorestamento e o manejo sustentável. Já na segunda metade dos anos 2000, há o fechamento sistemático de inúmeras madeireiras e demissão em massa de trabalhadores, deixando um rastro de desemprego e pobreza aos munícipes (CRISTO, 2007, *apud* BREVES, 2015).

E nesse cenário caótico, de limitações estruturais e desenvolvimentistas, que se encontra o aluno surdo e negro, tentando encontrar seu espaço e garantir seus direitos. Mas de que forma ele tem feito isso? Tem obtido sucesso em suas conquistas? Como o mesmo se vê perante a sociedade brevese? Como constrói sua identidade frente a esse cenário? Essas perguntas tentarão ser respondidas ao longo deste trabalho.

AS LUTAS DE ESTUDANTES NEGROS SURDOS PELA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

A trajetória educacional de pessoas surdas começou na França, em Paris, no ano de 1755, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, criado pelo professor ou vinte Abade Charles-Michel de L'Épée. Apenas em 1855, de acordo com Strobél (2008), citado por Ferreira & Eugênio (2018), que o processo de fundação da primeira escola para pessoas surdas começou no Brasil. Entre os anos de 1856-1857, foi fundada a escola “Colégio Nacional para Surdos-Mudos” – inicialmente funcionava nas dependências do Colégio de M. Vassimon. Posteriormente a escola foi transferida para uma residência maior.

Mais um marco importante na história da educação de pessoas surdas foi o Congresso de Milão, ocorrido entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880, na supracitada cidade italiana. Reuniram representantes de institutos americanos e europeus. Ficou aprovado e determinado a proibição das línguas de sinais, porque consideraram o método oral mais adequado para ser usado nas escolas de pessoas surdas. Portanto, as pessoas surdas teriam de receber treinamento oral, para que, assim, fossem integradas à comunidade de ouvintes.

No Brasil, foi fundado pelo Imperador Dom Pedro II, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De acordo com Rocha (2010), citado por Ferreira & Eugênio (2018), essa instituição não admitia estudantes negros surdos, ocasionando para eles um futuro de trabalhos braçais. Anos depois, pessoas negras surdas passaram a poder ingressar no INES.

Para Falcão (2007) durante muito tempo, acreditou-se que surdez e déficit cognitivo possuíam necessariamente algum tipo de vinculação. Entretanto, esse

cenário começa a mudar com a inclusão dos alunos surdos dentro dos processos educativos, pois foi detectado que o pouco desenvolvimento cognitivo desses estudantes era fruto da escassez de incentivos linguísticos e educativos que recebiam em sala de aula, bem como das barreiras comunicativas que se criavam entre eles e os demais estudantes.

A Lei nº 10. 436/2002 é um marco histórico das lutas de movimentos das pessoas surdas, uma vez que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como o segundo idioma brasileiro, reconhecendo-a como instrumento legítimo de comunicação dos cidadãos surdos brasileiros (BRASIL, 2002). Posteriormente, o Decreto nº 5.625/2005 vem a regularizar a Libras como disciplina obrigatória nas escolas públicas, bem como a garantia de profissionais tradutores e intérpretes capacitados para trabalharem nos diversos setores públicos e privados (BRASIL, 2005).

Em muitas escolas públicas brasileiras, encontra-se um espaço que já é bastante comum. Estes ambientes são as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da área da Educação Especial responsável pelo levantamento de informações, elaboração de metodologias, organização de recursos pedagógicos e execução de outras ações que possibilitem a efetiva participação dos alunos na construção do seu conhecimento junto aos demais colegas e parceiros da escola.

Considerando o preconceito contra o estudante negro, é necessário compreender os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação; a partir das referidas ideias, é possível a compreensão de uma forma mais dinâmica acerca das situações delicadas que enfrentam os negros surdos e negras surdas.

Para Munanga e Gomes (2006), a palavra raça origina-se do italiano *razza*, que significa descendência ou linhagem. Ainda para o mesmo autor, o racismo é o conjunto de ações que visa segregar pessoas que possuem características raciais semelhantes (como cor da pele ou o tipo de cabelo) devido a um sentimento de superioridade por parte do grupo segregador; estes passar a disseminar e legitimar preconceito e discriminação contra o grupo considerado inferior. Ademais, ligadas a ideia de racismo, há também o preconceito racial, que parte de ideias antecipadas acerca de uma suposta superioridade racial (pré-conceitos); e a discriminação racial, que é atitude que visa prejudicar um indivíduo em razão de sua cor.

Portanto, ser negro implica quase sempre em sofrer e enfrentar ações resultantes de preconceito, racismo ou discriminação racial. Mas acima disso, é tomar uma atitude política para combater tais práticas, ou, nas palavras de Santos (2012, p.7):

[...] ser negro possui vários significados, e a formação de uma “identidade negra” resulta na compreensão da lógica das relações raciais brasileiras,

que têm em sua origem a ancestralidade africana (afrodescendentes), porém, ciente da existência da mistura étnica, e com a conscientização de ser negro é antes de tudo uma posição política.

A escola tem um papel primordial no combate ao racismo e ao preconceito, em especial se essa escola tem alunos que sejam surdos ou tenham alguma deficiência auditiva. Todavia, na maioria das vezes, a referida Instituição tende a fazer vista grossa, a não reconhecer a presença desses tipos de atitudes, o que acaba em intensificar essas ações dentro e fora dela.

A RELAÇÃO IDENTITÁRIA ENTRE SER NEGRO E SER SURDO

É redundante afirmar que a sociedade é carregada de toda forma de preconceitos e discriminações, isto é, pertencer a um grupo minoritário significa estar vulnerável a estes tipos de ações, sejam elas tácitas ou explícitas, principalmente no que tocante quando se é negro (a) ou se é surdo (a).

Neste momento, chega-se a um ponto crucial: como se vê o indivíduo pertencente a estes dois grupos minoritários? Enxerga-se como negro e surdo? Ou somente como negro? Apenas como surdo? E no ambiente escolar, será que o discente que se encontra nessa situação, se vislumbra com uma “dupla identidade”? Ou com identidade nenhuma?

Muitas das vezes, é comum o próprio indivíduo não perceber ou não se sentir ameaçado por determinado tipo de ação preconceituosa ou discriminatória. Munanga e Gomes (2006) também corroboram da referida ideia, quando afirmam que:

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana [...] a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formato de olho, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, superioridade e inferioridade

Para Woodward (2000, p.38, *apud* EUGENIO E FERREIRA, 2018), as identidades são produções históricas, sendo, portanto, “produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares”. Isto é, a construção das identidades dos grupos minoritários passa pela interseccionalidade, que é o encontro de grupos marcados pelas diferenças das mais diferentes ordens.

Para Silva (2002), afirmar “o que eu sou” é de extrema valia para a construção da identidade do sujeito. Logo, discutir sobre “negros surdos”, “surdos negros”, ou quaisquer outras denominações que se criem, traz a noção do duplo pertencimento; que no caso em estudo, são os dois marcadores dessa dupla identidade, a surdez e a raça negra.

Em outras situações, a identidade do negro surdo é focalizada somente em uma situação, ora somente como surdo, ora somente como negro. Os negros ouvintes vivem constantemente o preconceito racial e a discriminação; já os negros surdos, essas ações multiplicam-se, devido às limitações das barreiras de comunicação, restrições na sua acessibilidade e ausência de políticas públicas eficazes de inclusão (FURTADO, 2016).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a classificação de Godoy (2006), esta pesquisa enquadra-se como de caráter qualitativa, pois tem como preocupação a investigação de um fenômeno da vida humana, bem como das relações que ocorrem no meio social em que encontra-se esse indivíduo.

Em observação as ideias de Gil (2008), a referida pesquisa é considerada como do tipo descritiva, pois tem como objetivo principal buscar compreender as relações identitárias entre os negros surdos e com os demais membros da sociedade, tipo de levantamento este predominante na área das ciências humanas.

O uso de bibliografias em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida ou até mesmo a elaboração de outros projetos.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

E como instrumentos para esta pesquisa, serão utilizados entrevistas semi-estruturadas, instrumentos de grande valia para auferição das informações necessárias sobre a percepção da questão identitária dos sujeitos deste estudo. Ademais, essa ferramenta traz as experiências e trajetórias do sujeito, tentando compreender as formas como o indivíduo se realiciona com as várias estruturas sociais; tentando captar experiências, narrativas, memórias, enfim, toda e qualquer heterogeneidade (DELGADO, 2006, apud EUGENIO E FERREIRA, 2018).

Como nota-se, a metodologia utilizada é a mais adequada para este tipo de pesquisa, justamente em razão da especificidade de uma temática tão relevante e pouco trabalhada na Academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado e socialização são elementos de extrema relevância para o aluno surdo, mais ainda do negro surdo. A ausência destes ocasiona uma política de formação ineficiente e ineficaz, não colaborando para a construção da identidade desses indivíduos.

A Libras é uma ferramenta fundamental para os indivíduos surdos, possibilitando a eles a comunicação com o mundo. Mas essa comunicação não acontece somente através da Libras; ocorre também por gestos, mímicas, escrita, expressões faciais e outros artifícios que esses indivíduos utilizam para se fazerem serem vistos e ouvidos.

O racismo, a discriminação e o preconceito ainda são fortemente presentes no meio social, mas a inércia e a negligência das instituições, principalmente da escola, vem a agravar mais ainda estas práticas, disseminando-as e legitimando-as em vários aspectos das vidas dos discentes negros, e mais dos negros surdos. Entretanto, com relação a este último grupo, tais atos às vezes não são percebidos por eles, pois em sua percepção os atos discriminatórios e preconceituosos advêm de sua deficiência auditiva, e não pela cor de sua pele.

Ressalta-se novamente o papel emancipador da escola na construção identitária dos negros surdos, como um ambiente para debates, proposições e valorização da cultura negra e surda. É óbvio que a escola, sozinha, jamais conseguirá alavancar o processo de inclusão destes grupos minoritários; todavia, sem esta, tais caminhos ficam mais longínquos e tortuosos, não favorecendo a emersão de uma cidadania negra e surda ativa no meio social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R. A história de vida de um sujeito com a síndrome de Klinefelter. *Revista Educação Especial*, vol. 31, n.61, p.405-416, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: Out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: Out. 2021.

BREVES (Município). Secretaria Municipal de Educação. Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025. Breves, Pará, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa quali-

tativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONCEIÇÃO, Anderson dos Reis. Acirramento da “Questão Social” no Município de Breves: o alcance do Programa Bolsa Família. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, Maranhão, agosto de 2011.

EUGENIO, B.; FERREIRA, P. L.A. **A escolarização na escola de educação básica: narrativas de negros surdos**. São Luís, v. 23, n. 2, Jul./Dez. 2018. Disponível em: < http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO>. Acesso em: Out. 2021.

FALCÃO, Luiz Alberico Barbosa. Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos. Recife: 2ªed. Revisada e ampliada. Ed. Do autor, 2007. 304 p.

FERREIRA, P. L. A. EUGÊNIO, B. A Escolarização Na Escola De Educação Básica: Narrativas De Negros Surdos. pesquisa em foco, V. 23, N. 2, 2018. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1828

FURTADO, R. S. S. Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlinda .S. Introduzindo a pesquisa qualitativa e suas possibilidades, in Revista administração de empresas. V.5, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panoramas Municípios – Breves. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>> Acesso em: Out. 2021.

LADD, P. Em busca da surdidade: Colonização dos Surdos. Lisboa: Editora Surd’Universo, 2013.

MUNANGA, K; Gomes N.L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006- (coleção para entender).

PACHECO, José et. al. (org.) . Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Caminhos para a inclusão, Porto Alegre Artmed., 2007. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROCHA, S. Memória e história: a indagação de Esmeralda. Petrópolis-RJ. Ara-ra Azul, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/157687226/Memoria-e-Historia-a-Indagacao-de-Esmeralda>.

SALERA JÚNIOR, Giovanni. Breves: Capital da Ilhas. 2014. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1896227>. Acesso em: Out. 2021.

SANTOS, Silvia Karla B. M. M. dos. O QUE É SER NEGRO NO BRASIL? – Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/14150>. Acesso em: Out.2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, Jessé. (Org.). Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA NA SALA DE AULA: A LEITURA DO LIVRO A BOCA DA NOITE DE CRISTINO WAPICHANA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO

Rozilda Ferreira da Silva¹

Barbára Maria Santana da Silva²

Veranilce Marialva Botelho³

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão concernente às possibilidades de introduzir a literatura infantojuvenil indígena em sala de aula. Tendo em vista, suas contribuições para formação dos pequenos leitores. A leitura de obras escritas por autores indígenas proporciona de muitas maneiras que se ampliem a pluralidade cultural brasileira, além disso, traz percepções culturais da realidade, desconstrói estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade e mostra a presença dos indígenas na história que agora são narradas por eles.

Nesse sentido, a escrita indígena oferece aos leitores/indivíduos uma visão de mundo direcionada no olhar indígena. Pretende-se, portanto, neste estudo, trazer sugestões de leitura em sala de aula voltada ao público infantojuvenil e para conhecer mais sobre essa literatura, uma análise do livro *A boca da noite*, publicado em 2016 pelo autor indígena Cristino Wapichana, uma obra de fácil leitura, que mostra o dia a dia na aldeia dos povos Wapichana, e ainda traz uma mensagem educativa para os leitores. A escolha dessa obra foi visando na possibilidade da introdução da literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa e a importância do contato com a literatura indígena, considerando que essa

-
- 1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/Mestrado Acadêmico/UNIR. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Letramento Literário: Estudos de Narrativas da / na Amazônia (GPELL- NARRAM) UNIR. E-mail: rosiferreiramel@outlook.com
 - 2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/Mestrado Acadêmico/UNIR. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Email:barbarasanttana@hotmail.com
 - 3 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/Mestrado Acadêmico/UNIR. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Poéticas Moderna e Contemporânea (UNIR/CNPQ). E-mail: veranilcemb@gmail.com

literatura ainda não tem a visibilidade que merece no cenário nacional.

Quando se fala em literatura, logo remete-nos a ideia de conceituadas obras de escritores famosos, dos cânones. Percebe-se que são poucos os que persistem em regatar a cultura dos povos indígenas que tem sua literatura vindo do berço da oralidade e transformadas em escritos nos dias atuais. Dessa forma, acredita-se que a literatura indígena pode ser inserida na sala de aula para estimular o gosto dos alunos por outras literaturas “ouvir histórias lidas por adultos, manusear livros, brincar de ler são alguns dos fatores que estimulam e despertam, na criança, o prazer pela leitura.” (VIEIRA, 1989, p.10). Assim, praticar a leitura é um ato que os indivíduos deveriam exercer sempre que possível. No que concerne as contribuições dos hábitos de leitura, Vieira (1989) diz que a leitura proporciona aos indivíduos inúmeros formas de conhecimento, capacitando-o para atuar e participar na sociedade, é através da literatura que ele entra no mundo do imaginário, desenvolve empatia e o gosto pela leitura, e também, amplia a maneira de ver e compreender o mundo.

Nessa perspectiva, cabe ao professor a responsabilidade de incentivar o aluno no processo de leitura, criar mecanismos que chamem a atenção deles. O desafio não será fácil para os educadores, uma vez que isto só será possível se o professor dispuser dos instrumentos que facilite a qualidade do ensino. Portanto, trabalhar com a literatura indígena pode ser um caminho para os alunos progredirem na aprendizagem, visto que, o trabalho com essa literatura, é um saber para si, para pensar, agir e construir.

O INDÍGENA E A LITERATURA

É importante evocar, que por séculos os indígenas foram considerados como povos selvagens, incultos pelo fato de não disporem uma mesma ideia de percepção do mundo, principalmente por colonizadores que se consideravam detentores de uma cultura da qual os indígenas não eram vistos como seres humanos.

Na literatura brasileira, o indígena foi retratado por vezes como símbolo do herói nacional, seres exóticos, fortes, viris, ideia que foi consagrada por intermédio da corrente do Romantismo⁴ (Santini, 2011, p.70) brasileiro, conhecida

4 No conjunto da estética romântica, o romance teria passado por três fases definidoras no que diz respeito ao tratamento dado a essa relação entre homem e paisagem. A primeira, circunscrita entre 1843 e 1857, desenvolveria apenas rudimentos de análise do homem. A segunda, entre 1857 e 1872, teria no surgimento do indianismo um instrumento para que fosse iniciada a descrição dos costumes regionais em consonância com o princípio de uma consciência em relação à dimensão psicológica do homem. O terceiro momento, iniciado em 1872, veria apurados os recursos e temas das duas fases anteriores, o que se conquistaria com maior objetividade na descrição, análise mais profunda e também objetiva, além de um regionalismo que começava a se organizar em torno de um programa mais coeso.

como indianismo, os escritores buscavam, em suas obras trazer representações da figura dos indígenas, a respeito José Luis Jobim diz:

O nosso romantismo elegerá o índio como seu herói, entre outras coisas porque este podia ser representado como o nativo legítimo do Brasil – aquele que desde sempre aqui viveu, e que lutou heroicamente contra os colonizadores estrangeiros. Nada melhor para um movimento literário nacionalista do que um herói que pode ser apresentado como um legítimo produto da nossa terra. (JOBIM, 2006, p.199)

Vale ressaltar, que nesse mesmo período, na Europa, os escritores românticos valorizavam os temas heroicos da Idade Média, no Brasil o nacionalismo exaltava o indígena, o *bom selvagem*, transformado em herói nas páginas dos romances e nas poesias dos escritores da época. Assim, os indígenas passaram a ser representados na literatura brasileira, sob a ótica de escritores não indígenas que tratavam de temas ou reproduziam narrativas indígenas. Conforme José Luis Jobim esclarece, a figura do indígena na literatura romântica era descrita como filho da natureza, um ser diferente de todos os homens:

Na literatura romântica – e não apenas nela – abundam exemplos de analogias entre o índio e uma suposta natureza em estado puro, antes de ser corrompida pela presença da civilização européia, e uma das imagens recorrentes é a do desinteresse pelas riquezas materiais. (JOBIM, 2006, p.197)

Nota-se que a temática indígena sempre esteve presente na literatura brasileira desde a Carta de Caminha até a atualidade. Salienta-se, que uma das conquistas foi adquirida na constituição de 1988, e “possibilitou aos escritores indígenas a autonomia de abordarem temas pertinentes aos seus cotidianos, sem que sofressem qualquer tipo de abuso por parte da política de integração” (JULIE DORRICO, 2020). A partir desse processo de emancipação de direitos, o indígena passa a ser dono de sua identidade, as minorias passaram a ter voz, e essas vozes difundidas pelos quatro pontos cardeais.

De acordo com Graúna (2013), esclarece que:

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Portanto, as narrativas indígenas seja ela voltada ao público infantil ou não, contam histórias dos antepassados, guardando a memória de um povo que, apesar de conviver com a modernidade, mantém sua cultura, seus costumes e toda a tradição herdada dos ancestrais. Assim, torna-se relevante suscitar a

valorização de produções literárias de diferentes tradições e estimular o diálogo entre as culturas, principalmente no âmbito escolar.

BREVE TRAVESSIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA BRASILEIRA

A literatura indígena vem cada dia mais ganhando as cores do reconhecimento. Seja pela qualidade das obras como também pelos estudos feitos a respeito desse tema. A literatura indígena, é rica em aspectos tais, como: proveniente da oralidade, de costumes e tradições. São narrativas míticas que nos trazem conhecimentos sobre a vida dos povos indígenas. Assim, torna-se importante salientar que as literaturas indígenas criam vínculos entre as gerações, em particular pelas narrativas míticas que são a continuidade da memória ancestral de um povo.

A Literatura infantojuvenil indígena brasileira, embora não tenha a visibilidade que é almejada pelos seus escritores, ainda desconhecida por muitos, tem conquistado cada vez mais leitores, Nelly Novaes Coelho afirma que “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.” (COELHO, 2000, p. 27), nessa perspectiva, pode-se dizer que a literatura em questão, são formas de manifestações culturais, multiplicadores de palavras indígenas.

De acordo com Hakiy (2014, p.10) no livro *A literatura indígena* diz que:

Cada escritor tem seu estilo, que está intimamente ligado às lembranças repassadas por seus ancestrais. A oralidade, o som dessa eternidade, é que aproxima e parenteia os escritores que representam diferentes povos, voz que canta seu lugar, mas que se torna a voz de todos, porque tem o significado e a intenção das conversas ao redor das fogueiras acesas, sob o olhar das estrelas.

A partir desse pensamento, é possível perceber que ao introduzir a leitura de obras indígenas na sala de aula o educador contribui na missão de preservar a memória ancestrais dos povos indígenas e também mostra que essa literatura é uma forma de resistência contra o apagamento cultural imposto aos indígenas.

Na literatura infantojuvenil indígena produzida no Brasil os autores buscam trazer suas memórias, suas culturas, seus relatos e esculpir um pensamento para a construção de uma nova história em que o indígena aparece como o protagonista e não mais como coadjuvante. Assim sendo, os indígenas, diante de uma sociedade global e tecnológica desenvolveram suas escritas, não deixaram a oralidade para traz, mas buscaram pôr no papel impresso seus pensamentos, suas memórias, o colorido de suas vidas e as manifestações culturais de seus povos. O autor e escritor indígena Hakiy nos esclarece:

Os povos indígenas aceitaram e entenderam que estar contido no termo *índigena* possibilitaria às etnias seu fortalecimento para mostrar ao povo brasileiro como nossa história é ampla, multicolorida, de muitos sons e tons. Nesse sentido, na contemporaneidade, inspirados em guerreiros de todos os povos ameríndios, apropriaram-se de tecnologia, das letras e com muita força contam suas falas nas palavras e nas imagens impressas em belas obras de arte. (HAKIY, 2014, p.10)

Isso posto, considera-se que os povos indígenas são os protagonistas de histórias, muitos deles estudaram em universidades e se tornaram grandes escritores, e hoje contam suas histórias cheias de saberes ancestrais ao mundo.

Nessa breve travessia na literatura infantojuvenil indígena alguns nomes de autores contemporâneos brasileiros integram-se, então, ao contexto de produção literária de temática indígena são os de Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Ailton Krenak, Eliane Potiguar, Graça Graúna, Carlos Tiago Hakiy, Ely Macuxi, Cristino Wapichana, Rony Wasiry Guará, Elias Yaguakãg, Lia Minapoty, Yaguarê Yamã. São autores que apresentam em suas obras o vasto e rico universo dos povos indígenas no Brasil, cada um com suas especificidades de criação e suas produções literárias tem como o cânone a oralidade ancestral.

A primeira obra indígena publicada no país voltada para o público infantojuvenil se chama *Histórias de índio* publicada em 1996 e reeditada em 2016, de Daniel Munduruku escritor, teórico e intelectual do povo Munduruku. O livro *Histórias de índio* traz contos, crônicas, depoimentos e informações gerais sobre os povos indígenas do Brasil, em especial dos Munduruku.

Nesta travessia de leituras, cruzamos com muitos autores indígenas. E, para constar nessa pesquisa, selecionamos algumas obras da literatura indígena para contribuir e incentivar a leitura em sala de aula.

A primeira obra selecionada, *A mulher que virou urutau* (2011) dos autores Olívio Jekupé e Maria Kerexu que revivem as tradições guaranis. O livro conta a história de uma formosa índia que se apaixona por Jaxi, O lua. A obra traz a lenda guarani sobre a origem do pássaro urutau. Através dessa lenda é possível discutir a relação entre valores e virtudes, além de adentrar na cultura indígena.

Outra narrativa que se destaca, é *Sabedoria das águas* (2004) do autor Daniel Munduruku. O livro desse premiado escritor paraense do povo mundurucu faz o coração bater mais forte e a mente mergulhar nos rios de mistérios místicos. O livro conta a história do índio Kору que mergulha na sabedoria das águas do rio Tapajós, descobrindo que a Natureza tem muitos mistérios e encantos guardados no seu coração. A narrativa envolve pela determinação do personagem na busca pela verdade.

O livro *Falando tupi* (2012) do escritor, ilustrador e professor Yaguarê Yamã, apresenta-nos um texto descontraído, no qual mostra muitas palavras de origem tupi que estão no cotidiano do povo brasileiro. A obra é uma iniciação ao

universo da língua que falavam os que habitavam as terras do Brasil antes da chegada dos portugueses. O livro traz uma forma divertida de apresentar às crianças um pouco da origem das palavras faladas e escritas pelo nosso povo.

Outras opções de obras indígenas que podem ser feitas em sala de aula são: do autor Daniel Munduruku, *Um Dia na Aldeia: uma História Munduruku, Coisas de Onça, Coisas de Índio: um Guia de Pesquisa, Outras Tantas Histórias Indígenas de Origem das Coisas e do Universo, Contos Indígenas Brasileiros, Histórias de Índio*. Do autor Olívio Jekupé temos, *Xerekó Arandu: A Morte de Kretã, Irandu: o Cão Falante, Literatura Escrita pelos Povos Indígenas, Tekoa: Conhecendo uma Aldeia Indígena*. Do autor Kaká Werá Jekupé, podemos destacar; *Tupa Tenonde: A Criação do Universo, da Terra e do Homem Segundo a Tradição Oral Guarani, As Fabulosas Fábulas de Iauaretê* e por fim, o autor Cristino Wapichana: *A Onça e o Fogo, A cor do dinheiro da vovó, A boca da noite*, entre outros.

Portanto, é pertinente considerar que, quando os escritores indígenas passam a publicar, tem como intuito dialogar com a sociedade sobre suas culturas, suas línguas e tradições.

CONHECENDO A OBRA A BOCA DA NOITE DE CRISTINO WAPICHANA: UMA OPÇÃO DE LEITURA EM SALA DE AULA

Dentre os vários autores de literatura infantojuvenil indígena destaca-se também Cristino Wapichana, é um autor indígena do povo Wapichana, da comunidade indígena Araçá da Serra, da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Estado de Roraima, além de escritor, é músico, compositor, cineasta, escritor premiado e contador de histórias. Sua obra *A boca da noite*, foi publicada em 2016, a proposta do livro infantojuvenil *A boca da noite*, gera, ao mesmo tempo, estranheza, curiosidade e retrata bem o povo Wapichana, a narrativa se passa no cenário indígena em que os mitos são comuns, mas que na ótica infantil se torna objeto de imaginação.

A boca da noite conta a história dos irmãos Dum e Kupai, que sentem curiosidade em saber o significado de “a boca da noite” e o que acontece com o sol depois que a noite chega. A boca da noite para o povo da Amazônia é o período em que o sol se põe, normalmente às 18 horas, é quando o dia desaparece e a noite vem chegando, horário em que principalmente as pessoas que moram em sítios, povos beradeiros e indígenas da região amazônica se “resguardam”. É na boca da noite que se encerram as atividades do dia e chega a hora do descanso.

Na narrativa, os meninos são amedrontados pelo pai, que conta uma história sobre “a boca da noite” antes deles dormirem, “Após o jantar papai começou a contar uma história [...] eu nem estava prestando atenção na história que papai contava, mas, quando falou da tal “boca da noite”, tratei logo de acordar

todos os meus sentidos que estavam quase dormindo” (WAPICHANA, 2016). Logo, depois que o pai termina a história, o personagem Kupai fica pensando sobre possíveis formas da “boca da noite”, “Fiquei imaginando como era o corpo da noite... Pois se tem boca, tem que ter cabeça, nariz, orelha, cabelo, braços, pernas, mãos, pés... Será que essas partes são parecidas com as do nosso corpo? Porque, se tem boca, deve haver um corpo! (WAPICHANA, 2016) Percebe-se que a curiosidade de Kupai era tanta que desperta a imaginação do curumim, depois que ele termina a história, o personagem Kupai fica imaginando como era o corpo da noite, se tinha nariz, perna, braço. Ele fica tão impressionado que acaba sonhando com a dita boca da noite. Em seu sonho ela se apresenta a Kupai de forma estranha, não possuía corpo, era apenas uma boca enorme com dentes pontudos que levava todos os bens naturais do seu povo, engolindo tudo a sua frente: as matas, os rios, as serras, as nuvens.

Em *A boca da noite*, o leitor é levado a conhecer a cultura dos Wapichana por meio das ilustrações e da própria narrativa, a obra de Cristino Wapichana suscita emoção e transporta o leitor para a realidade dos povos indígenas que é repleta de mitos e ensinamentos. A narrativa é cheia de mensagens, o autor mostra em seu texto o que acontece com os povos indígenas como o desmatamento, a poluição dos rios e das florestas, os incêndios, são consequências de um ‘outro’ homem que não tem respeito pela cultura, pela memória e pela história de um povo. Além disso, esses atos de crueldade com os povos indígenas amiúde são minimizados pelas mídias, passando despercebidos, na maior parte das vezes, no dia a dia das pessoas.

CONCLUSÃO

Em suma, os escritores indígenas brasileiros na atualidade, com todos os entraves no que diz respeito a incentivos, valorização da literatura indígena, estão assumindo seus lugares na literatura nacional, e suas vozes literárias ouvidas. Dentro desse contexto literário, os autores indígenas discutem temas sobre a coletividade, denunciam as injustiças contra os povos indígenas, e suas narrativas trazem conhecimentos sobre a vida de seus povos.

Ao refletirmos sobre a temática, constata-se que a literatura indígena brasileira da atualidade busca tornar conhecidas suas origens, suas crenças e sua tradição, bem como sua situação na sociedade, para isso incubem a nós educadores, acadêmicos trazer discussões, pesquisas e estudos que enalteçam a história e a identidade dos indígenas. Portanto, conhecer as mais diversas obras literárias e explorar a temática indígena brasileira, é fazer com que essa literatura seja reconhecida e respeitada por todos.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DORRICO, Julie. **Literatura infantojuvenil: Ouvir a diferença, Obras voltadas para crianças se tornam uma alternativa para autores indígenas ajudarem seus povos em meio à pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/artigos/literatura-infantojuvenil/ouvir-a-diferenca>. Acesso: 15 de junho de 2021.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

HAKIY, Thiago. Livro dos livros. resenhas do PROLIJ-V.3. In: PAULI, Alcion; SILVA, Cleber Fabiano; CAGNETI, Sueli de Souza (org). **A literatura indígena**. Joinville: Editora Univille, 2014.

JOBIM, José Luis. **Indianismo Literário na cultura do Romantismo** In: Rev. Let., São Paulo, v.46, n.1, p.191-208, jan./jun. 2006.

SANTINI, Juliana. **A Formação da Literatura Brasileira e o regionalismo** In: O eixo e a roda: v. 20, n. 1, 2011.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: Perspectivas para o ensino de Literatura**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1989.

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

MULHER NA CIÊNCIA: A DESCRIÇÃO DE MIM SOBRE O OLHAR DE OUTRAS MULHERES CIENTISTAS, PREVISÕES DE GÊNERO E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

*Amanda de Almeida Oliveira*¹

*Marcos de Oliveira Melo*²

*Klebson de Souza Santos*³

“Se o acesso de meninas e mulheres ao conhecimento científico e à carreira acadêmica oferece desafios a serem enfrentados, as dificuldades para as mulheres negras são ainda maiores” (Catarina Marcolin e Zélia Ludwig).

1. INTRODUÇÃO

As relações de gênero, são construídas socialmente desde o nascimento do sujeito e contribuem para estabelecer diferenças entre homens e mulheres, mas o que é interessante pensar e desnaturalizar, é que essas diferenças às vezes são classificadas de tal forma que servem como dominação de um indivíduo sobre o outro (MORAIS, 2011).

As diferenças entre os sexos estão relacionadas à forma com que a sociedade por muito tempo concebe os papéis feminino e masculino, que são determinadas principalmente pela sexualidade e reprodução que estão interligadas, pois a mulher é objetificada de acordo com a sua genitalidade, tendo a sua sexualidade reprimida, vista apenas como forma de dar prazer e gerar um filho. Da mesma

1 Profa. Licenciada em Química Pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2021). Participante do Núcleo de Estudo em Nanotecnologia e ambiental – NAMNO, jovem pesquisadora das temáticas de gênero, relações de poder e relações étnico-raciais com foco na promoção da ciência e emancipação dos sujeitos. amanda.contato22@gmail.com

2 Prof. Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2017) e Licenciando em Química pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB (2006). Atuando como professor de Química Geral e Inorgânica na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde 2013. Trabalhando com a Formação de Professores em Química, Educação Ambiental e Ciências de Materiais e Ambiental. marcosomelo@uefs.br

3 Prof. Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019) e Licenciando em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2012). Atuando como professor da área de Química – Ensino de Química e Química Geral na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2014). Trabalhando com a Formação de Professores em Química, Educação Ambiental e Ciências de Materiais e Ambiental. klebsonsouzaqa@gmail.com

forma acontece no trabalho, reduzindo o universo feminino apenas ao doméstico e familiar, colocando a mulher em uma posição de submissão ao homem (LAGO et al., 2018).

No campo da produção do conhecimento, o determinismo biológico é usado como principal argumento para justificar a diferença entre os sexos (SANTOS et al., 2019). Sendo assim, não podemos acreditar que a ciência é equânime, pois influencia a invisibilidade da produção científica feminina, determinando o seu lugar (SANTOS et al., 2019). Desta forma, segundo Schiebinger (2008):

“Estudiosos começaram a documentar como desigualdades de gênero, construídas nas instituições científicas, influenciaram o conhecimento nelas produzidas” (Schiebinger, 2008).

Às cientistas mulheres existem e sempre existiram, mas devido às relações de poder onde o homem era caracterizado como o detentor do conhecimento, as mulheres enfrentam grandes obstáculos para atingir cargos elevados e o seu devido reconhecimento (JOB, 2011).

Dora Ventura, vice-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), destaca que a representatividade feminina no topo da carreira acadêmica é de apenas 30% e na Academia Brasileira de Ciências (ABC) dos 353 titulares acadêmicos apenas 7,33% são mulheres, ou seja, a porcentagem corresponde a aproximadamente 26 titulares mulheres. (JOB, 2011)

A disparidade de gênero também contribui para aumento das desigualdades raciais. Quando se trata de mulheres negras, é possível notar esse efeito na sua escolaridade e na sua entrada ao mercado de trabalho, apresentando as maiores taxas de desemprego quando comparadas às mulheres brancas (DIAS; LUZ, 2014). Dias e Luz (2014) também citam Citeli (2001), que evidencia o fato de a ciência construir historicamente a mulher negra como um ser inferior e incapaz.

A representatividade feminina é de fundamental importância para o desenvolvimento científico e tecnológico, porém essa participação pode crescer ainda mais se as mulheres forem incentivadas a fazerem pesquisa (BRETERNITZ, 2021). Desta forma, o presente trabalho defende a necessidade de a perspectiva de gênero ser introduzida na ciência, sendo então de fundamental importância problematizar a suposição de que a ciência é neutra em relação às questões de gênero e questões étnico-raciais, destacando o quanto os valores e estereótipos atribuídos às mulheres contribuem para a sua desvalorização na produção do conhecimento, aumentando assim a desigualdade de gênero no campo científico (RIBEIRO; SILVA, 2014).

Pesquisar e narrar histórias de mulheres negras me leva a reflexão sobre quem sou. A minha trajetória é repleta de lutas e superações, entre elas a depressão. Aqui, a minha história se entrelaça com minha base familiar, a quem

devo tudo que estou me tornando hoje e com a de Nair de França e Araújo, a de Barbara Carine Soares Pinheiro e a de Elen Deise Barbosa.

A finalidade do presente estudo é de discutir sobre as relações de gênero e étnico-raciais nas ciências da natureza, coletando informações sobre essas percepções durante o meu e de outras mulheres no processo de formação acadêmica por meio das narrativas autobiográficas. É necessário fazer um destaque sobre o quanto é fundamental a representatividade feminina para o desenvolvimento científico e tecnológico, apontamos que todo texto é fundamentado sobre as concepções de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, além de discutir a importância da Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, e ancorado nas narrativas autobiográficas.

2. METODOLOGIA

Fundamentada metodologicamente no estudo da pesquisa narrativa e no método biográfico para a sua construção de acordo com os autores Larrosa (1996, 2004), Connelly e Clandinin (1995), Ferrarotti (2010) e Gil (2008). Desta maneira, em nossa pesquisa, buscamos valorizar a riqueza que o material biográfico primário nos entrega (FERRAROTTI, 2010). Através de entrevistas, foi feita a construção da narrativa de vida das participantes, enquanto mulheres, negras e cientistas. O material biográfico secundário também foi utilizado, nos permitindo coletar informações através de um livro de memórias (FERRAROTTI, 2010).

Foi construído um questionário, o qual serviu de roteiro orientador em nossa entrevista, baseado em Gil (2008). Este questionário foi dividido em três grupos de estudos e cada grupo de estudos foi formado por questões suleadoras: (1) Narrativa de vida - Do pessoal ao caminhar na ciência; (2) Narrativa acadêmica – Condição de luta para mulheres pretas na busca por equidade de gênero e raça e (3) Narrativa de perspectivas – Por mais mulheres pretas na ciência.

Para a escolha dos sujeitos dessa pesquisa me fiz a seguinte pergunta: Quais mulheres me representam enquanto cientista negra? Por esse motivo, foi dado início à busca de nomes de mulheres negras, que fazem ou fizeram ciência, que lutam ou lutaram para vencer o preconceito e o racismo. Com a contribuição dos professores orientadores deste trabalho e suas amizades, chegamos à conclusão de três mulheres: Professora Ma. Nair de França Araújo (em memória), Professora Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro que eu já admirava desde os eventos que participei e a Professora Dra. Elen Deise Barbosa.

3. DESENVOLVIMENTO

Parte 1: Narrativas de Nair, delas e de mim

a) Nair, a primeira mulher de nós.

Nair da França e Araújo, a primeira química da Bahia, nasceu em Maragogipe-Ba, no ano de 1931, realizou seus estudos em Salvador do primário ao científico. Uma aluna muito dedicada às suas disciplinas, principalmente em matemática, mas relata que não tinha o seu devido reconhecimento, pois o diretor, que era negro assim como ela, ao premiar os alunos, só premiava os brancos, excluindo-a (PINHEIRO, 2020).

Em 1954 graduou-se na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, hoje Universidade Federal da Bahia (UFBA), e no ano seguinte, ao se formar em Licenciatura e ingressar no magistério no Curso de Química da Universidade da Bahia, tornou-se a primeira mulher a ensinar no curso citado. Em 1959 Nair especializou-se em Química Orgânica na Universidade de São Paulo (USP), defendendo em 1976 sua dissertação de mestrado em Química Orgânica, tendo como tema da pesquisa a síntese de nitrilas partindo de aldeídos em compostos orgânicos (PINHEIRO, 2020).

Pinheiro (2020) também destaca que os estudos para o doutorado de Nair tiveram de ser interrompidos, pois a sua unidade de trabalho solicitou o seu retorno devido à falta de docentes, mas esse fato não ocorreu com outros docentes. Além de se destacar na Química Orgânica, Nair também se destacava na ciência baiana, desenvolvendo inúmeras pesquisas na área de síntese orgânica, já orientou diversos estudantes, coordenou laboratório, além de ter contribuído para a abertura do curso de Química Industrial.

Assim como era excluída na sua juventude devido a sua cor, a cientista relata em entrevista o quanto se sentia desconfortável ao ser chamada de “Dona Nair” ao invés de “Professora Nair” pelos seus colegas, professores, os quais foram formados por ela no Instituto de Química da UFBA (PINHEIRO, 2020).

A mestra Nair faleceu no dia 20 de setembro de 2018, aos 87 anos, deixando inúmeras contribuições para os estudantes da Química Orgânica e da Ciência (PINHEIRO, 2020).

b) Barbara, a mulher cientista “diferentona”.

Bárbara Carine Soares Pinheiro, é professora de Química na Universidade Federal da Bahia, sócia idealizadora da escola afro-brasileira Maria Felipa, mulher negra, cis, soteropolitana, mãe de uma menina chamada Iana.

A sua história com a ciência se deu a partir de uma aproximação no ensino médio, na sua infância cresceu na periferia de Salvador e não tinha nenhuma relação com a ciência. Cursando o Ensino Médio no CEFET, hoje IFBA, passou a gostar de Química e Matemática.

A universidade para ela representa um lugar de produção de conhecimento

é um complexo social muito importante. Entretanto com seus entraves sociais, elitismo, com uma lógica androcêntrica, “brancocêntrica”, que estabelece que corpos brancos masculinos, considerados capacitistas heteronormativos, que são detentores da capacidade intelectual de produção de saber. Existindo assim o caráter machista e sexista dentro dela.

O racismo, ao seu modo de entender, é uma opressão estrutural, basilar que mesmo que fale do caráter sexista, mulheres brancas, acabam tendo certos privilégios quando comparadas a pessoas negras em geral. Existem mulheres brancas que foram ganhadoras de prêmio Nobel ao passo que não temos nenhum de pessoas negras, ao seu entender o que vem no lastro é a questão racial e vai sobrepondo as outras opressões estruturais de classe, gênero e sexualidade. Mas as questões de raça obviamente estão presentes na Universidade.

O seu papel enquanto mulher na ciência é produzir ciência, gerando representatividade, estando em um lugar onde nosso corpo não é acolhido como corpo produtor do conhecimento, detentores de intelectualidade, as mulheres acabam sendo resistência, cria-se formas de sobreviver a esses espaços e estratégias. Então o seu fazer dentro da Universidade, enquanto mulher preta é produzir resistência.

Ministra disciplinas tanto de Química, quanto disciplinas na pós-graduação voltadas para Ciência Africana, trazendo uma pauta preta, uma produção preta para esse campo, então julga que a sua prática enfrenta essas lógicas do racismo, machismo, sexismo no espaço acadêmico buscando uma emancipação da academia no futuro e uma superação das estruturas opressivas. Por isso, desde 2015, essa passa a ser o elemento central da sua pesquisa.

Para uma mulher que deseja ser cientista Bárbara aconselha, que é muito importante valorizar quem somos sabendo que há um preço por ser quem se é. Ela se coloca como uma intelectual “diferentona”, uma mulher preta, favelada, que fala do jeito que fala, que gesticula do jeito que aprendeu na favela, que se veste com suas roupas coloridas, que dança seu pagode, mas paga o preço por isso e responde com produtividade. E finaliza dizendo que se sente muito feliz, realizada com a sua trajetória e espera que muitas mulheres ingressem na carreira científica para que cada vez menos esse espaço seja de minorias.

c) Elen Deise, uma mulher que soma em duas.

Elen Deise Assis Barbosa tem 33 anos e afirma que toda sua história é uma história de sucesso, pois faz parte da primeira geração da sua família a entrar na universidade e a ser doutora. Veio de família humilde, pai negro e mãe branca, onde seu pai é um homem do Axé, sendo necessário falar sobre isso onde todas as interseções de raça, religião, condição social, têm uma grande importância para

o que ela era, para o que se tornou e suas feridas.

Ainda muito jovem foi vendo a importância de que o caminho que deveria trilhar seria entrar na faculdade. Estudou a maior parte do ensino fundamental em escola pública e sempre foi uma excelente aluna. Uma parte do seu Ensino Médio foi em uma escola privada na cidade de Catu, cidade do interior da Bahia.

Sempre amou a matemática e tinha o desejo de ser professora. No ensino médio dava aula aos colegas de turma, já deu reforço escolar. Teve duas professoras que, para ela, a representavam: uma negra de pele clara e outra um pouco mais retinta, daí então decidiu cursar Matemática.

Na Universidade encontrou um pai acadêmico: o Roque. Homem negro, que a guiou e incentivou, assim Elen cursou o mestrado, o doutorado conciliando com o trabalho de professora substituta da UFBA, até conseguir a aprovação para professora efetiva na UFBA.

De acordo sua visão, o caminho na ciência não foi algo romantizado nem pensado, pois ao longo do seu caminho já sofreu tudo que lhe cabe, machismo, sexismo, racismo. A universidade para ela é uma fatia da nossa sociedade e quem manda lá são as pessoas brancas e para ela chegar lá, na visão deles, precisa estar produzindo. A sociedade é machista, sexista, heteronormativa, patriarcal, racista, homofóbica, transfóbica entre outras coisas.

A sua consciência racial ativa é muito recente. Nos eventos em que já participou notou que era única mulher negra e para ela não existe falar de matemática e ciência sem falar de gênero e raça. Ela relata que antes da pandemia do COVID-19 ao ir para a UFBA sempre era questionada de todas as formas sobre qual curso fazia por se tratar de um corpo negro, mas nunca era associada a uma professora.

Ela escolheu ensinar, lidar com pessoas e o fato de ela, mulher negra, estar na Universidade, já representa um ato político, uma revolução e isso lhe dá ainda mais forças para criação de projetos para estudantes negros, pois o importante não é só entrar, mas permanecer também na Universidade. A sua maior motivação é ser inspiração e ver pessoas se espelharem em sua trajetória, o que para ela é um “venci na vida!”. De onde veio e onde está é tudo para ela, não só pelos estudos, mas por todos os desafios que já enfrentou.

A sua batalha é se manter na Universidade, continuar com essa motivação, inspiração e estar atenta. Além de fazer parte de um grupo de mulheres negras na UFBA, também faz parte de um grupo de seminários da USP, em que é a única pessoa negra.

Na UFBA, leciona para os cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Computação e Ciências da Computação, sendo um desafio ver como a sua prática vai mudar ou vai contribuir para essa perspectiva ou sociedade. A matemática tende a não tratar de assuntos humanos, então em sua aula gosta de pegar temas

para conversar sobre a vida, destacando a importância de conversar sobre essas questões de raça e gênero.

Para uma mulher que deseja ser cientista, Elen aconselha seguir o caminho para chegar aonde deseja, sabendo que, sendo mulher, irá passar por determinados problemas de gênero e étnico-raciais e deverá sempre colocar o objetivo maior a frente. Seguir apesar de tudo, ir “chutando” as portas sem bater, pois os espaços serão negados o tempo todo e as redes de apoio são de fundamental importância.

d) Amanda, de mim para outras como eu.

Eu sou Amanda de Almeida Oliveira, tenho 23 anos, natural da cidade de Feira de Santana- Bahia, residente em São Gonçalo dos Campos-Bahia. A minha vida é composta por mulheres guerreiras e a minha força vem de cada uma delas e essas são as mulheres mais incríveis que já conheci na vida, mulheres negras, de muitas lutas, fé e bondade.

Meu pai sempre priorizou e investiu na minha educação, me alfabetizei na escola pública Pró Theonília de Oliveira e cursei o Ensino Médio também em escola pública no Colégio da Polícia Militar Diva Portela em Feira de Santana e foi onde passei a ter um olhar diferente sobre a Química e a sua importância em nosso dia a dia, me inspirando cada dia mais nas professoras. A Química se tornou a melhor disciplina de toda minha vida.

Ao concluir o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior, a minha trajetória enquanto no curso de Licenciatura em Química contou com muita compreensão familiar e eu sou muito grata às verdadeiras amizades que fizeram e fazem parte dessa trajetória, pois foram a minha rede de apoio dentro da universidade.

No ano de 2018, tive a oportunidade de ensinar na Escola Municipal Reunidas Antônio Carlos Pedreira (EMRACP), neste mesmo ano participei do Programa Institucional de Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). A prática e os incentivos ao longo desse caminho só reafirmam a importância de ser um professor na sociedade atual, a qual nos desafia todos os dias, nos fazendo ensinar e principalmente aprender. Desta forma, carrego comigo a missão de ser um agente transformador na vida daqueles que buscam conhecimento.

A minha consciência enquanto mulher negra se deu a muito pouco tempo e hoje, considero ser mulher negra, um olhar sobre o mundo a partir do meu corpo biológico e de suas características, ser mulher é difícil (e sem forma de mensurar). É muito doloroso ter o corpo supervalorizado quando serve para o desejo masculino (objetificação) e diminuída por ser fisiologicamente diferente de corpos de homens. Dentro do contexto da academia é possível apontar que somos levadas a cruzar sempre a linha de frente de batalha por garantias de

igualdade, equidade e respeito, não apenas sobre os holofotes, mas também nos espaços de fazer ciência. É também o resultado das pressões e impressões sociais, políticas e culturais que determinam nossa personalidade que é formada por nossas escolhas e atitudes.

Os séculos e anos se passam diante da sociedade, porém as formas de pensar e agir dos sujeitos sociais tendem a ser pouco mutáveis. As salas de aulas, laboratórios e espaços acadêmicos transpiram machismo estrutural, onde poucas de nós mulheres somos lembradas ou consideradas como parte integrante daquele espaço. Qual mulher nunca sofreu uma piada de colegas ou professores durante momentos de formação?

Muitas mulheres são desmotivadas, negligenciadas ao cursar ciências da natureza. Eu, por exemplo, já ouvi diversos comentários desagradáveis tanto de pessoas do meio acadêmico, quanto do mundo externo a isso: “nossa, você é louca!”, “tem certeza de que escolheu o curso certo? Tenta uma coisa mais fácil.”, “ser professora não dá dinheiro”. Isso acontece devido ao prejuízo sofrido pelo público feminino, em que sua capacidade acabou sendo vista como inferior e a visão elitista colocada na ciência onde o homem branco e europeu era a figura detentora do conhecimento científico. Tudo isso explica o motivo do efetivo de mulheres nas ciências da natureza ser tão inferior ao número de homens, a visão sobre esse pequeno efetivo feminino possibilita a desistência e a aceitação de uma vida de submissão que a sociedade preconiza.

No entanto, mesmo diante de tanta exclusão por questões de gênero e raça, sou prova de que as mulheres vêm obtendo seu espaço na sociedade, hoje além de estar concluindo um curso de ciências da natureza em uma universidade pública, entrando na estatística de uma mulher negra na ciência, sou também empreendedora da loja Bendita, juntamente com Edenise, uma loja linda, que nos representa e muito abençoada fazendo jus ao nome.

Parte 2: Análise das biografias e dados da literatura

Ao analisar as narrativas desta pesquisa, conforme foi explicado o conceito de gênero segundo Strey (1988), percebe-se que gênero não determina a capacidade de uma pessoa, conseqüentemente não tem por que uma mulher ser desvalorizada. A única coisa que ainda faz com que a mulher não tenha o seu devido reconhecimento é a predominância das ideias patriarcais, onde tem-se o homem como o detentor do poder, sempre à frente das instituições.

Em nosso país, de acordo com os dados de Naidek (2020), as mulheres possuem um maior nível de instrução quando comparado aos homens: na população brasileira entre 24 e 35 anos, 34% possuem ensino superior, sendo 20% mulheres e 14% homens. Nas universidades, elas representam 56% do total de

estudantes da Iniciação Científica (IC). Ao progredir para o mestrado e doutorado as mulheres seguem sendo maioria com 52%, respectivamente. No entanto, em um levantamento realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ano de 2015, observa-se que no total de bolsas de produtividade em pesquisa, 66% foram destinadas a homens e 34% foram destinadas para mulheres, e entre elas, apenas 7% das bolsas foram ocupadas por mulheres negras (COUNCIL, 2021).

Este fato chama muita atenção, pois ele explica o quanto as oportunidades para as mulheres negras são reduzidas, não por não existirem mulheres negras nas ciências exatas, mas pelo característico efeito tesoura, que representa uma diminuição na representatividade feminina conforme progride na carreira (NAIDÉK, 2020).

Na narrativa de Nair de França e Araújo podemos observar que os seus estudos para o doutorado em São Paulo tiveram de ser interrompidos ao ser convocada a retornar para a Universidade Federal da Bahia, o que não aconteceu com outros colegas. Isso nos leva à reflexão de que conforme a mulher e mulher negra avança na carreira científica ela é negligenciada e vista como incapaz de ocupar aquele uma de prestígio. Nair relata também, que o diretor da sua escola premiava os alunos brancos e não a premiava, mesmo ele sendo negro assim como ela.

O presente trabalho, que é um estudo sobre mulheres na ciência, é orientado por dois homens. São homens negros e com relativa consciência, o que é obrigação, mas isso nos leva a crer que não é pela falta de docentes mulheres na área de Química, mas que não há o suficiente ocupando os cargos que permitiriam estarem conduzindo esta pesquisa. E quando se trata de mulheres negras, esse número é menor ainda, e assim justifico a minha escolha.

Atualmente temos em vigor a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 que já prever a importância de abordar questões étnico-raciais no currículo escolar, destacando as contribuições do negro e do índio na composição da história do nosso território brasileiro (RODRIGUES E BARBALHO, 2016). É uma abordagem necessária a ser trabalhada na escola, mas é preciso conscientizar não só os alunos, como todo o corpo docente e quadro de funcionários, para que o racismo e o preconceito não seja difundido e seja vencido.

A nossa concepção sobre a universidade se entrelaça quando Bárbara traz esse ambiente como “um complexo social que predomina o elitismo”, Elen concebe como “uma fatia da sociedade que é machista, sexista, heteronormativa, patriarcal, racista, homofóbica, transfóbica entre outras coisas” e eu como um ambiente que temos que lutar, por igualdade, equidade e respeito. Isso nos leva a crer que essa visão, não é apenas comum a nós, mas a realidade que muitas mulheres negras enfrentam todos os dias no ambiente acadêmico.

De acordo o Art. 5º da Constituição Federal de 1988, todos são iguais

perante a lei (BRASIL, 1998), mas ainda existem poucas ações de equidade na universidade. O fortalecimento da Lei de cotas se deu em 29 de agosto em 2012, sendo conhecida também com a Lei nº 12.711, para alunos que se declaram pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). Segundo Soares (2001), o acesso e permanência na universidade de uma mulher negra requer o enfrentamento de grandes desafios. Mas não existem cotas para mulher.

Assim Naidek (2020) destaca, que nossa vida enquanto mulher, e mulher negra, é influenciada pelos estereótipos e pelas funções sociais, somos desmotivadas, inferiorizadas, estamos sempre tentando fazer muito mais do que o necessário para poder conseguir o mesmo reconhecimento que uma mulher branca. Não temos dados o suficiente que mostram como as políticas de equidade feminina acontecem, sendo necessário o fortalecimento dessas políticas e das redes de apoio especializadas. Que assim como Bárbara, possamos produzir resistência e não apenas produzir para mostrar a nossa capacidade intelectual.

Em seu relato, Nair fala também do caráter machista e sexista da universidade e na sociedade e, ainda destaca a falta de reconhecimento dos seus colegas de profissão que não a chamavam de professora e sim de “Dona Nair”.

A caminho da universidade e em outras situações cotidianas, Elen sempre é vista como uma professora de colégio e não como uma doutora que ensina na universidade, já foi assediada por professores da mesma forma que eu já enfrentei diversos comentários desagradáveis a respeito da minha escolha.

Embora a grade curricular de alguns cursos possua as disciplinas de relações étnico-raciais como o curso de Licenciatura em Química na Universidade Estadual de Feira de Santana, o docente deve compreender o papel social das suas disciplinas no caráter de modificação do cenário atual e melhorias futuras, não apenas o caráter científico. Por essa razão, Bárbara busca dialogar com o ensino de Química e educação para relações étnico-raciais e de gênero, assim como Elen que, em suas aulas de Matemática conversa sobre a vida, sobre machismo, sexismo e todos esses temas transversais, considerando um ato político.

Assim, diante do exposto, para todas as mulheres que desejam ser cientistas, Bárbara e Elen aconselham seguir o caminho que se deseja chegar, valorizando quem se é, tendo consciência das batalhas que serão impostas pela sociedade ao longo desse processo. A minha perspectiva enquanto mulher é ver cada vez mais o espaço em que temos direito sendo intensamente ocupados, mais reconhecimento sobre as nossas capacidades e que, essa ideia de superioridade masculina na comunidade científica quanto em qualquer ramo da sociedade possa cessar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das biografias apresentadas e dados da literatura notou-se que

as mulheres têm mais dificuldade de ascensão social e quando são negras essa dificuldade é ainda maior. A trajetória de mulheres na ciência é determinada pela grande produtividade e número de anais. Verifica-se que ainda não existe igualdade de gênero nas ciências e o machismo só avança na comunidade científica, pois estudos que possuem contribuições de cientistas do sexo feminino continuam sendo deixados fora de prestígio social.

Embora existam as políticas de ações afirmativas, o sistema de cotas para negros e indígenas ainda não trazem uma política de permanência dessas pessoas na universidade. O primeiro passo para vencermos é mostrar para a sociedade que muitas mulheres são desmotivadas, negligenciadas e colocadas à margem da ciência, e em particular, da Química. Vencida essa etapa, é imprescindível o fortalecimento de atividades em redes de apoio e a desconstrução, nas novas gerações, da falsa ideia de fragilidade científica de mulheres. E por fim, requerer das academias políticas de emancipação científica das mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRETERNITZ, José Vivaldo. **A importância das mulheres na ciência e na tecnologia**. Disponível em: < <https://jornalempresasenegocios.com.br/opiniaao/a-importancia-das-mulheres-na-ciencia-e-na-tecnologia/>>. Acesso em: 14, set.de 2021.

CITELI, Maria Teresa. **As Desmedidas da Vênus Negra: gênero e raça na história da ciência**. Novos Estudos CEBRAP, n. 61, p. 163-175, 2001.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: Acesso em: 02 de out. 2021.

COUNCIL, British. **Mulheres na Ciência**. p. 3-78, 2019. Disponível em: < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/d1_revista.pdf >. Acesso em: 10, out. de 2021.

DIAS, Jussara Marques de Medeiros; LUZ, Nanci Stancki. **Relações étnico-raciais e gênero na ciência: a situação da mulher negra no brasil**. Cadernos de Gênero e Tecnologia. jan.- jun, 2014.

- FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: _____.
NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**.
Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 31-57, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo:
Atlas, 2008.
- JOB, Ivone. **As mulheres e a ciência**. EFDeportes.com. Buenos Aires, 2011.
Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd158/as-mulheres-e-a-ciencia.htm>>. Acesso em: 13, set.de 2021.
- LAGO, Mara Coelho de Souza; TONELI, Maria Juraci Filgueiras; BEIRAS,
Adriano; VAVASSORI, Maria Barreto; MÜLLER, Rita de Cássia Flores. **Gê-
nero e pesquisa em psicologia social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La expe-
riencia de la lectura** Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.
- MORAIS, Janaina de Araujo. **Feminismo, Relações de gênero e cinema: uma
análise do filme Potiche**. Monografia (Bacharel em Comunicação Social). Fa-
culdade de Comunicação Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz
de Fora, 2011.
- NAIDEK, Naiane et al. **Mulheres Cientistas na Química Brasileira**. Quim.
Nova, Vol. 43, No. 6, 823-836, 2020.
- PINHEIRO, Barbara Carine Soares. Nair de França e Araújo: **Primeira mu-
lher a se graduar**, na Bahia, em bacharelado em Química. Revista da ABPN. v.
12, n. 33. jun-ago 2020, p.725- 728.
- RODRIGUES, Renata Ribeiro; BARBALHO, Alexandre Almeida. **A Obrigato-
riedade da Temática História e Cultura AfroBrasileira e Indígena na Rede
de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei N° 11.645/08 no con-
teúdo programático das escolas públicas de Caucaia**. v 06. n° 17. 2016.
- SANTOS, Raquel da Conceição et al. **Mulheres e produção do conhecimento
científico: uma reflexão necessária**. In: Congresso Nacional de Educação. 6.,
2019.
- SCHIEBINGER, Londa. **Mais mulheres na ciência: questões de conhecimen-
to**. apresentação de Maria Margaret Lopes. História, Ciências, Saúde, 15:269–
281., 2008.
- SILVA, Ferreira Fabiane; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Trajetórias de mu-
lheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”**. Ciência e educação. Bauru,
Abr-Jun 2014.
- SOARES, Thereza Amélia. **Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limi-
tada**. Quim. Nova, Vol. 24, No. 2, 281-285, 2001.
- STREY, Marlene. Gênero. In: JACQUES et.al. (org.). **Psicologia social con-
temporânea**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: AJUSTANDO O BINÓCULO PARA OS USOS LINGUÍSTICOS DOS SUJEITOS TRANS*

Francisco Romário Paz Carvalho¹

“Tudo aquilo que não pode ser prontamente processado, analisado e sistematizado pela mente humana provoca desconforto”.
(TARALLO, 2007, p. 05)

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Afirmar que a diversidade está presente em todos os mecanismos de nossa sociedade é afirmar o óbvio. O que não nos parece óbvio é o tratamento que se é dado a toda essa diversidade. A todo instante veículos de comunicação repassam informações sobre agressões contra grupos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades), fato que comprova a resistência por parte da grande maioria da sociedade em relação à diversidade sexual dos seres humanos.

Nesse ínterim, intentamos com o presente estudo analisar a fala do homossexual teresinense, mais especificamente dos sujeitos transexuais², sob o ponto de vista lexical e semântico. Procuramos apresentar um glossário das palavras e expressões linguísticas utilizadas pelos transexuais com o propósito de ilustrar as criações e inovações léxico- semânticas. Para fundamentar nossa pesquisa, buscamos respaldo teórico com a teoria da variação linguística, mais precisamente dialogamos com a Sociolinguística Variacionista.

Estruturalmente, o presente trabalho encontra-se da seguinte forma: primeiramente, discutimos sobre a corrente teórica da sociolinguística; em seguida, trazemos algumas reflexões sobre as gírias; posteriormente, implementamos a

1 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. Correio eletrônico: f.mariopc@yahoo.com.br

2 Conforme nos é informado pela Cartilha LGBTT (2014) que se encontra disponível em www.lgbtbrasil.com.br, o termo Trans* é um termo “guarda-chuva” utilizado para abrigar uma diversidade de identidades de gênero de pessoas que social, cultural, política e psicologicamente não se percebem conforme o gênero que lhes foi designado ao nascer em função de seu genital (p.3).

análise. Por fim, faz-se as considerações finais.

A SOCIOLINGUÍSTICA: PONTUAÇÕES BÁSICAS

Carvalho & Silva (2014) advertem que desde que a Linguística adquiriu o status de ciência, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure ([1916] 2006), vários campos de estudo foram surgindo com objetos teóricos diferentes, dentre eles, destaca-se a Sociolinguística, área da linguística que estuda a língua em seu uso real, “levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZÁRIO & VOTRE, 2013, p. 141). Mollica (2012) nos traz a seguinte definição,

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2012, p. 09).

Sob a ótica da sociolinguística, a língua é uma instituição social e, portanto, a mesma não pode ser encarada como uma estrutura autônoma, que independe do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. Por esse viés, podem ser chamados de sociolinguistas “todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 2007, p. 07).

Sobre a história da constituição da sociolinguística, enquanto área de estudo, Cezário e Votre (2013) nos dizem,

O termo “sociolinguística” surge pela primeira vez na década de 1950, mas se desenvolve como corrente nos Estados Unidos na década de 1960, especialmente com os trabalhos de Labov, bem como os de Gumperz e Dell Hymes e a conferência *The Dimensions of Sociolinguistics*, de William Bright, publicada em 1966 sob o título de *Sociolinguistics*. Na conferência, o autor afirma que o escopo da sociolinguística está na demonstração de que existe uma sistemática covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social. (CEZÁRIO & VOTRE, 2013, p. 146, grifos dos autores).

O expoente maior dessa área da linguística é o americano William Labov, embora não tenha sido ele o primeiro a “florescer” no cenário sociolinguístico. Labov, inspirado em teorias que o antecederam foi o primeiro a tecer críticas à ausência do componente social no modelo gerativo, insistindo, veementemente, na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada (TARALLO, 2007).

Os postulados labovianos são de extrema importância para os estudos

linguísticos, pois por meio deles surge a incontestável afirmação de que as línguas são heterogêneas. Posição que contraria o modelo seguido por estruturalistas da linguagem (SAUSSURE, [1916] 2006) e que também se afastam da concepção gerativa, tão arduamente defendida por Chomsky, em 1965. Na visão de Labov (2008), “a sociolinguística é a linguística”. Para os sociolinguistas, a linguística deve ser encarada como “o estudo da comunidade social em seu aspecto linguístico” (CALVET, 2002, p. 09).

Dentre as ramificações adotadas pela sociolinguística, a variação linguística tem sido foco de estudo de diversos autores que se interessam em investigar o fenômeno da linguagem. A esse respeito Mollica (2012) assim se posiciona

A sociolinguística tem como objeto especial de estudo a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciados por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estaticamente previsíveis (MOLLICA, 2012, p. 09).

É notório que a sociolinguística leva em consideração o fato de que a variação e a mudança linguística são inerentes às línguas e, por isso, devem sempre ser levadas em consideração na análise linguística. Nesse contexto, uma das metas da sociolinguística é verificar “quais são os fatores que motivam a variação linguística e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável” (CEZÁRIO & VOTRE, 2013, p. 141).

A COMUNICAÇÃO HUMANA: O CASO DAS GÍRIAS

Conforme destacado anteriormente, há ainda uma grande resistência sociocultural à aceitação de pessoas que se enquadram no grupo LGBTQIA+ e, conseqüentemente, a toda manifestação linguística procedente deste grupo social. Os indivíduos que se utilizam dessa linguagem são muitas vezes tachados de bandidos, marginais, sem cultura, impróprios à convivência em sociedade.

Nos parece existir uma confusão muito forte em tudo isso. E, nosso intuito maior, é o de analisar as gírias com um caráter científico e não o de menosprezá-la. A verdade é que estudos mais recentes em relação às gírias vêm apontando uma ampliação do uso dessa linguagem em todo o mundo (PRETI, 2004).

Nas grandes capitais brasileiras, e até fora delas, a gíria faz parte das mais diferentes situações de comunicação. Na linguagem falada espontaneamente, no dia a dia, a gíria constitui um recurso simples para aproximar os interlocutores, em outras palavras, a quebra da formalidade força uma aproximação maior entre os interlocutores.

Na visão de Preti (2004) é impróprio se pensar, hoje, a gíria como sendo uma linguagem específica do público jovem. Na realidade, “essas fronteiras estabelecidas pela idade vêm perdendo progressivamente a sua força, mesmo porque os comportamentos considerados jovens se estenderam a outras faixas etárias da população” (PRETI, 2004, p. 66).

Para Preti (2004) as gírias dividem-se em dois grupos, são eles, a saber: a gíria de grupo e a gíria comum. Nas palavras do autor, o primeiro grupo se caracteriza como um

[...] vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. Inusitados são, por exemplo, os grupos de encontros nos shoppings, à universidade, etc; conflituosos, violentos, são os grupos comprometidos com as drogas e o tráfico, com a prostituição, com o roubo e o crime, com o contrabando, com o ambiente das prisões etc (PRETI, 2004, p. 67).

Como se pode notar, a gíria de grupo (ou gíria no sentido restrito) é utilizada por falantes que pretendem comunicar-se com seus interlocutores, sem serem compreendidos por outros que não pertencem ao grupo. A gíria de grupo, portanto, configura-se como uma linguagem secreta, compreendida somente por membros de grupos específicos que se utilizam da linguagem gíria.

Entre os marginais do crime, por exemplo, a não compreensão do ouvinte para determinado vocábulo pode ser uma forma infalível de identificar o inimigo. Segundo Preti (2004) os falantes das gírias de grupo, lançam mão de um vocabulário bastante rico. Na grande maioria das vezes, deformam significados, truncando ou reduplicando sílabas, mudando categorias gramaticais; criam metáforas e metonímias reveladoras da visão de mundo por parte do grupo, dentre outros aspectos. Exemplificando, Preti (2004) nos traz os seguintes exemplos:

- i) malaco (de malandro – deformação de significado);
- ii) justa (de justiça- truncamento por apócope);
- iii) grude (metáfora de comida);
- iv) marmita (metonímia por almoço);
- v) babaca (de baba – sufixação gíria pejorativa) (PRETI, 2004, p. 96)³

O segundo grupo diz respeito às gírias de uso social, comum a todos. Utilizadas amplamente por todos como um recurso de expressividade. Preti (2004) assim exemplifica a gíria comum

[...] quando dizemos que estamos baratinados, quer dizer, preocupados, perturbados por qualquer problema, se condição de decidir, estamos empregando um vocabulário originário da gíria dos toxicômanos, vulgarizado

3 Os referidos termos gírios fazem parte do banco de dados implementado pelo autor.

pelo contato desse grupo fechado da sociedade (PRETI, 2004, p. 67).

No caso da gíria comum, quanto mais as camadas da sociedade vão utilizando os termos gíricos mais estes vão se configurando na linguagem dos indivíduos perdendo com o correr do tempo o status de gíria. Quem, por exemplo, nunca pronunciou a expressão “leveí a maior bronca” ou “preciso de grana urgente”. Tais expressões corriqueiramente utilizadas por indivíduos de nossa sociedade eram no passado gírias e, hoje, fazem parte do repertório linguístico de grande parte dos brasileiros, perdendo assim, o status de gíria.

As gírias ainda carecem de estudos mais aprofundados, há uma deficiência muito grande de estudos com essa temática. Com relação especificamente as gírias dos transexuais, quase não há registros de estudiosos da linguagem que se propõem a analisar a fala dos grupos LGBTT.

UM OLHAR LINGUÍSTICO PARA A FALA DOS TRANSEXUAIS

O *corpus* analisado no presente trabalho foi levantado a partir de entrevistas realizadas com doze homossexuais masculinos, pertencentes às classes sociais baixa e média, com faixa etária variando entre 18 a 45 anos. As entrevistas foram realizadas em ruas localizadas no centro da capital do Piauí - Teresina, mais especificamente, nas mediações de boates gays, no período noturno.

Nos dados coletados, os processos de formadores de itens lexicais são de dois tipos: derivação e composição. Quanto aos aspectos semânticos, destacamos casos de itens originários da língua africana e o uso de metáforas.

Itens lexicais formados por derivação

Segundo Rosa (2011), as palavras no léxico – ou lexema, pertencem à classes abertas, isto é, a classe que, sincronicamente, podem admitir novos membros e apresentam significado lexical. Estamos, portanto, focalizando na interação da morfologia com o léxico como fundamento da formação de palavras.

Sumariamente, o processo de formação de palavras por derivação “consiste na formação de palavras por meio de afixos agregados a um morfema lexical” (SILVA; KOCH, 1999, p. 32). Pode-se falar na existência de quatro tipos de derivação, são elas, a saber: prefixal, sufixal, prefixal e sufixal (ao mesmo tempo) e parassintética.⁴

Na análise do corpus, o processo de formação com menor registro foi o processo de derivação prefixal, em que encontramos apenas dois casos. Por outro lado, o processo de derivação sufixal é bastante produtivo na fala dos sujeitos

4 No corpus, encontramos apenas expressões gírias formadas por derivação prefixal e sufixal.

transexuais.

Itens lexicais formados por derivação prefixal:

A derivação prefixal, segundo Silva e Koch (1999), consiste no acréscimo de prefixos ao morfema lexical. No corpus, destacamos os dois exemplos que segue.

- i) Destruocar (desfazer o truque; desmontar-se);
- ii) Trilouca (está embriagado; doido exageradamente).

Itens lexicais formados por derivação sufixal:

Nas palavras de Silva e Koch (1999), a derivação sufixal é entendida como o acréscimo de sufixo ao morfema lexical. Destacamos os exemplos abaixo:

- i) Bafônica (travesti que chama atenção pela beleza);
- ii) Baratismo (escândalo);
- iii) Boquete (prática de sexo oral no pênis);
- iv) Machuda (homossexual feminino que se veste ou se comporta como homem);
- v) Margiclin (homossexual que comete crimes);
- vi) Paródica (travesti que chama atenção no palco);
- vii) Rasgação (baratismo).

Itens lexicais formados por composição:

A composição é o processo de formação de palavras que cria novos vocábulos pela combinação de outros já existentes, dando origem a um novo significado. Por meio desse processo, combinam-se dois morfemas lexicais, operando entre eles uma fusão semântica.

No corpus, as formações sintagmáticas se apresentam de duas formas:

Substantivo [determinado] + adjetivo [determinante]:

- i) Bicha Bafón (homossexual que chama atenção);
- ii) Bicha 0800 (homossexual que sai com qualquer um; de fácil conquista).

Verbo fazer + complemento:

- i) Fazer a Elza (roubar);
- ii) Fazer a linha (adotar um estereótipo; programar um encontro amoroso);
- iii) Fazer o babado (praticar o ato sexual);
- iv) Fazer o cunete (praticar sexo oral no ânus).

Aspectos semânticos

Cançado (2012) nos diz que a semântica é o ramo da linguística voltado para a investigação do significado das sentenças. Na visão da autora, o linguista busca descrever o conhecimento linguístico que o falante possui de sua língua. Os sujeitos transexuais (re)inventam significados para termos já conhecidos, apoiando-se sempre em outras línguas e em metáforas.

No corpus, encontramos casos de itens originários das línguas africanas (por influência da religião Umbanda e Candomblé⁵) e itens formados pela linguagem metafórica.

Empréstimos originários da língua africana:

- i) Aliban (policial);
- ii) Aqué (dinheiro);
- iii) Édi (nádegas);
- iv) Okó (homem hetero);
- v) Oshó (cigarro).

Empréstimos originários da língua em uso:

- i) Bonita;
- ii) Gata;
- iii) Ela;
- iv) Senhora.⁶

Uso de metáforas:

As metáforas eram vistas apenas como uma figura de linguagem restrita aos textos literários. Com o desenvolvimento de pesquisas, especialmente relacionadas com a Linguística Cognitiva, as metáforas passaram a ser “entendidas como um processo fundamental no uso cotidiano da linguagem humana” (FERRARI, 2011, p. 91). As metáforas são os recursos mais comuns para expressar as características do vocabulário gírio dos transexuais. Vejamos os dados a seguir.

- i) Bicha Cobra;
- ii) Bicha Margiclin;
- iii) Bicha 0800;
- iv) Dar o close.

5 É importante salientar que os sujeitos da pesquisa confirmam serem seguidores de uma das duas religiões.

6 Ambos os termos referem-se a diversas formas de tratamento entre os transexuais.

Glossário:

A confecção de um glossário não é uma tarefa fácil. Portanto, é de extrema importância destacar que o presente glossário encontra-se em processo de organização por parte dos autores desse estudo, já que o projeto maior sobre a investigação da fala dos sujeitos transexuais está em processo de finalização. Até o presente momento oitenta e duas expressões fazem parte do glossário.

A
<p>ABALAR BANGÚ: expressão usada para indicar que o homossexual (ou a atitude dele diante de determinada situação) vai chamar atenção.</p> <p>ALIBAM – policial;</p> <p>AQUÊ – dinheiro;</p> <p>AQUÊNDAR – esconder.</p>
B
<p>BABADO – história ou evento curioso sobre a vida alheia;</p> <p>BAFON – homossexual (ou situação) desagradável;</p> <p>BAFÔNICA – travesti que chama atenção pela beleza;</p> <p>BARATISMO – escândalo;</p> <p>BÁRBIE – homossexual bombado que no ato sexual assume a posição de passivo;</p> <p>BARRACO – baratismo;</p> <p>BICHA – 1. homossexual masculino; 2. forma de tratamento;</p> <p>BICHA 0800 – homossexual que sai com qualquer um (fácil);</p> <p>BICHA BAFÓN – homossexual que chama atenção;</p> <p>BICHA COBRA – homossexual traiçoeiro;</p> <p>BICHA MARGICLIN – homossexual criminoso;</p> <p>BICHA PÓC-PÓC – homossexual brega;</p> <p>BOA – grande (relacionado ao pênis);</p> <p>BOFE – heterossexual do sexo masculino;</p> <p>BONITA – forma de tratamento entre os homossexuais;</p> <p>BOQUETE – sexo oral (no pênis);</p> <p>BOY – bofe;</p> <p>BRINCA – ruga anal.</p>
C
<p>CAFUÇU – heterossexual masculino do tipo machão, rústico;</p> <p>CAFUÇU DO BEM – heterossexual carinhoso, simpático;</p> <p>CAFUÇU DO MAL - heterossexual grosseiro, violento;</p> <p>CARÃO – rosto bonito ou bem maquiado;</p> <p>CHECAR – defecar durante o sexo anal;</p> <p>CHUCA – asseio que se faz no ânus antes do sexo;</p> <p>COBRA – homossexual traiçoeiro;</p> <p>COLOCADO – embriagado ou drogado.</p>

D
DAR CLOSE – chamar a atenção; DESTRUCAR – desfazer o truque, desmontar-se; DIAGUE DA ELZA – roubo, furto; DIAGUE DA ESQUINA – pênis torto; DIAGUE DO BANHEIRÃO – procurar sexo nos banheiros públicos; DRAG - QUEEM – transformista que faz humor.
E
ÉDI – ânus, nádegas; ELA – referência à bicha; ENTENDIDO_ 1. Homossexual não declarado; 2. Garoto de programa.
F
FAZER A ELZA – roubar; FAZER A LINHA – 1. adotar um esteriótipo. 2. programar um encontro amoroso; FAZER O BABADO – praticar o ato sexual; FAZER O CUNETE – sexo oral no ânus.
G
GATA – bonita, forma de tratamento; GAY – homossexual; GO-GO-BOY – rapaz que trabalha como dançarino ou stripper em boates; GO-GO-GIRL – mulher que atua como dançarina ou stripper em boates.
L
LINDA – bonita; LINHA – fazer a linha, propor algo; LINHA TORTA – fazer algo de ruim.
M
MACHUDA – homossexual feminino que se veste ou se comporta como homem; MARGINAL – hétero que comete crime contra os homossexuais; MARGICLIN – o mesmo que marginal; MAVU – o mesmo que marginal; MICHÊ – garoto-de-programa ou aquele que vive sustentado por um homossexual Masculino; MONA – bonita; MONA BAFÔNICA – homossexual que é afeito a dar escândalo; MONA PARÓDICA – homossexual que, quando chega, consegue chamar a atenção de todo mundo pela beleza e simpatia; MONTADA – homossexual vestido de mulher; MULHER – referência à bicha.

N
NECA – pênis; NECUDO – homem do pênis bem dotado.
O
O Ó – situação (ou pessoa) que não presta; OBÓ – vagina; OKÓ – homem; OXÓ_ cigarro ou droga ilícita; ODARA – pênis avantajado.
P
PARAR DE PALCO – parar de dar escândalo ou de chamar a atenção; PARÓDICA – travesti que chama atenção no palco; PASSAR UM CHEQUE – cheque. PLUS-MEGA-MULHER – homossexual que possui feições muito femininas;
R
RACHA (RACHADA) – mulher; RASGAÇÃO – baratismo.
S
SAPA – homossexual feminino; SAPATILHA – referência ao homossexual do sexo feminino (lésbica); SENHORA – bonita; SUZANA – cocaína; SUZANADA – que está sob efeito da cocaína.
T
TRAVA – homossexual que adota a identidade feminina permanentemente; TRAVEÇÃO – travesti muito feio; TRILOUCA – 1. Situação de está embriagada; 2. Doido exageradamente.
V
VEADO – bicha;

Por meio da análise, salta a nossos olhos três pontos importantíssimos que requerem um olhar ainda mais aguçado, são eles: **i)** sintagmas diferentes que servem para designar a mesma coisa, ou seja, possuem o mesmo significado: Ex. Senhora, mona, gata; **ii)** Junção de sintagmas para designar algo: Ex. Bicha 0800. Bicha Margiclin. Bicha plóc- plóc. Dar o Close; **iii)** Nomes próprios (de seres humanos) para designar algo: Ex. Suzana (cocaína).

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a criação de uma linguagem específica (gírias) pelo grupo

homossexual se dá por vários motivos, dentre eles, se destaca, como afirma Sousa (2009), por uma tentativa de autoafirmação, uma espécie de marca individualizante, formação de um código entendido somente por integrantes do grupo homossexual; a originalidade, resultante das criações lexicais. Por fim, em uma visão holística, constatamos que as gírias funcionam como meio de defesa e configura-se como um reflexo do preconceito linguístico tão arraigado em nossa sociedade.

É importante salientar que a linguagem dos sujeitos trans*, ora exposta neste artigo, configura-se como um corpus riquíssimo para os interessados em analisar a linguagem humana, podendo-se fazer um link com demais áreas de estudo, como a Sociologia, Antropologia e demais áreas.

Estudar a linguagem dos transexuais nos permitiu compreender e respeitar a comunicação humana desses sujeitos renegados pela sociedade. Ainda há muito o que se investigar, levantamos nós apenas “a ponta do véu”.

Referências

- CANÇADO, M. **Manual de Semântica**. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CALVET. L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CARVALHO, F. R. P; SILVA, M. H. A. Linguística textual e o ensino de línguas: algumas considerações. **Revista Querubim**, v. 1, n°. 22, p. 81-88, 2014. Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_22_v_1.pdf. Acesso em: 08 jan.2015.
- CEZÁRIO, M. M. VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- PRETI, D. A gíria na cidade grande. In: PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral [1916]**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, M. C. P; KOCH, I. G. V. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOUSA, M. C. A transexualidade e o ensino. **Anais do CIFEFIL**, 2009.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRÓPRIA PRÁTICA

Maria da Conceição Gemaque de Matos¹

1. INTRODUÇÃO

Traçando um paralelo da relação *ação e reação* com o *(trans)formar e construir*, passo a considerar que na educação há movimentos que transformam os docentes e permitem que construam um contexto diferenciado para a formação de professores, em particular, em Educação em Ciências na Amazônia Legal. A força propulsora de *(trans)formação* vem dos egressos advindos da qualificação *stricto sensu*. Estes, possibilitarão a construção de novas perspectivas, tanto no processo de formação de cada docente, como no fazer docente de professores formadores, pois, são sujeitos qualificados e diferenciados. Sendo assim, cabe questionar: **Que sentido e significados os professores formadores de professores de ciências egressos da formação *stricto sensu* em Educação em Ciências relatam, de suas práticas, na formação dos novos docentes?**

Tal questionamento emerge por considerarmos que a implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação em Ciências, só advem na referida região em 2002, possibilitando qualificação aos formadores de professores com fundamentação epistemológica sobre o Ensino de Ciências. Estes movimentos na educação vão se instaurando, instigando e realizando *(trans)formação* e precisam de registros. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento do homem se constitui em um processo de transformação partilhada com o seu contexto social. Cada indivíduo mediante o conhecimento e a compreensão dos significados interioriza o mundo e passa a desenvolver movimentos de *(trans)formação*.

Portanto, este material objetiva **Identificar sentidos e significados das práticas docentes dos professores formadores de professores de ciências, egressos da formação *stricto sensu* em Educação em Ciências**. A tecitura do artigo foi traçada com os fios de relatos de egressos do curso de Mestrado, dos dois primeiros programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática na

¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Titular aposentada da Escola de Aplicação da UFPA e Professora Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional do Ensino de Física da UFPA.

Amazônia Legal, estes, trazem manifestações de proposições novas para a formação de professores. O uso da pesquisa narrativa permitiu encontrar nas histórias experienciadas pelos entrevistados como eles passam a inserir novos sentidos e significados na formação de professores de Ciências na região. São experiências de vida e formação delineadas na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), ao considerarmos que, naturalmente, somos contadores de história. E, quando narramos passamos a refletir e realizamos a autoformação (JOSSO, 2002).

As atitudes e ações empreendidas pelos egressos muitas vezes produzem reações de aceitação ou de resistência ao novo e, dessa forma, (trans)formam e constroem novas perspectivas. Os egressos, como professores formadores e agentes qualificados em educação científica, detêm possibilidades de empreender um novo cenário nessa área educacional com vistas às mudanças que advêm de novos paradigmas. A educação, com sua relevância social, deve estar preparada para se adequar as atuais e futuras mudanças. O professor é parte desse contexto e como tal, passa a ter novas definições de suas funções profissionais e precisa estar preparado para as transformações educacionais do século XXI (IMBERNÓN, 2010; PERRENOUD, 2001).

Nesse sentido, neste capítulo apresento um recorte de um dos eixos de análise da Tese: *Movimentos de (Trans)Formação na Amazônia Legal: A Educação em Ciências e Matemática*, discorrendo os relatos de três professores formadores, dos treze sujeitos entrevistados na tese, que atuam na Licenciatura em Ciências e na Licenciatura de Biologia, trago para este artigo relatos apenas de três sujeitos, os quais são apresentados por nomes fictícios (**Alan, Giovana e Jorge**). A tecitura do material em tela passará e tratar: *Professor como agente de (trans)formação social*, e a seguir, analisa os *Movimentos no processo de (trans)formação*.

2. PROFESSOR COMO AGENTE DE (TRANS) FORMAÇÃO SOCIAL

Os movimentos e as reformas educacionais trazem mudanças para a educação e a redefinição do profissional da educação de tal forma que este não pode mais se omitir. O professor não só deve estar preparado para mudanças, como ter consciência que ele faz mudanças, convive e deve reconhecer os impactos atuais que a economia, a política, as novas tecnologias e como o novo contexto cultural causam na educação, e também como a educação reflete nesses contextos.

Nesta perspectiva, faço destaque para **Alan** ao expressar sua opinião dizendo: *Acho que ser professor é você se dedicar e ser um agente de transformação social. Tenho como lema e digo sempre: o professor que não se comporta como transformador de uma realidade é uma marionete. Considerar o professor como um agente de transformação social é dar destaque ao professor com sua ação pautada em transformações e na compreensão da realidade. É o agente capaz de propiciar o diálogo questionador*

e a busca por respostas reflexivas e críticas para melhor apreensão da realidade.

Nesta linha de pensamento, **Alan** dá continuidade as suas reflexões registrando que:

Muitos fazem diferença entre ser educador e ser professor. Sem discutir terminologia, entendo que o papel do educador é muito mais abrangente que o do professor. O professor está associado a uma disciplina, a um conteúdo, já o educador vai mais além, ele tem que também estar associado a uma transformação social. Considero o educador como um “intelectual orgânico”². O professor que se assume educador, tem que se comportar como “intelectual orgânico”. Quando ele se assume como “intelectual orgânico” não pode ficar limitado apenas a sua sala de aula. (ALAN, 2013)

Podemos ter muitas formas de intervir no mundo, a educação é uma delas (FREIRE, 1996). Neste caso, o educador passa a estar *associado a uma transformação social*. Como interventor social, seu papel é atravessado pela possibilidade de reproduzir ou desmascarar ideologias dominantes (SANTOS, 2005). Para **Alan** seu compromisso como professor formador³ vai além da responsabilidade de tratar os conteúdos específicos da licenciatura em matemática – curso em que ele trabalha - para se transpor como *intelectual orgânico* possibilitando *perspectivar uma mudança social*.

Não é propósito deste material aprofundar análises sociológicas, mas, entendendo que **Alan** nos leva a refletir sobre o modo de ser do professor formador, como aquele que busca tratar a formação docente não somente focada no conteúdo específico e sim, indo muito além, tratar a formação docente entendendo o professor como sujeito social. Nesta perspectiva, a formação docente se insere na proposição do professor como um profissional que assume uma relação social com a vida e com sua prática, como organizador, como construtor (GRAMSCI, 1989) superando o discurso abstrato com novas proposições para a docência. Considero que o professor formador não deve e nem pode esquivar-se de ser educador, de ser responsável pela formação do outro – o aluno.

Como mostrar para o aluno, que será um futuro professor, se o educador/formador não se faz como exemplo, se o educador/formador não tem o comprometimento de ser multiplicador de ações formadoras. Assim, as atitudes e ações que advêm desta perspectiva tem rastro de (trans) formação e constroem novos caminhos para a educação em ciências.

Em um contexto de mudanças e transformações, considero que a formação

2 Gramsci (1989) dividiu os intelectuais em duas categorias: o orgânico e o tradicional. O intelectual orgânico é aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se. Atua como porta-voz da ideologia e interesse de classe/grupo. O intelectual tradicional se vincula a um determinado grupo social, instituição ou corporação e que expressa os interesses particulares compartilhados pelos seus membros.

3 Sempre que o texto expressar professor formador ou professor será considerado com o significado de educador na perspectiva de Freire (1996).

stricto sensu, para **Giovana** (2014), permite que ela faça a reinvenção de si ao registrar que passou a ter *novas posturas críticas e reflexivas, fazendo proposituras para melhorar o processo ensino aprendizagem no âmbito acadêmico*. Após o mestrado passou a se inserir na pesquisa, e a partir dessa experiência **Giovana**, como professora formadora, relata que passou a tratar *o ensino juntamente com projetos de pesquisa e extensão sempre em parcerias com as escolas da rede estadual e municipal*. Considero que do relato da **Giovana**, emerge atitude capaz de fazer a aproximação entre a escola e a universidade. É função da universidade estar próxima e interligada à escola. É para a escola, também, que as licenciaturas demandam professores.

A aproximação entre a escola e a universidade é tema emergente nas pesquisas, demonstrando um leque de motivos que propiciam o afastamento, porém, nas narrativas de **Jorge** encontro evidências de atitudes e ações através das quais a universidade pode se aproximar da escola:

Eu criei um projeto que eu considero muito legal, e tem o título de “UFPA nas escolas”. O que é “UFPA nas escolas”? Eu pego várias temáticas na área de educação em ciências e/ou até outras também que às vezes as escolas carecem de discussão. [...] Eu me disponho a ir à escola com os alunos da licenciatura participantes do projeto. [...] Eu tenho que chegar até o professor e mostrar que essa prática que ele vivência em sala de aula tem estas e aquelas teorias que precisam ser conhecidas e trabalhadas, levar minhas experiências e mostrar, por exemplo, que uma mesma temática pode ser trabalhada de formas diferentes. Nas palestras, eu e os licenciandos também temos a possibilidade de escutar e de encontrar com a realidade dentro da escola através da escuta com a comunidade interna da escola. (JORGE, 2013)

Entendo que **Jorge** busca aproximar a universidade da escola com a criação do projeto. Ao realizar as palestras procura modificar o paradigma de que a pesquisa educacional não é devolvida para a sala de aula, e em relação ao professor que está na escola, possibilita a interação com novas práticas. Esse é um momento em que se estabelece um diálogo entre a escola e as teorias. Quando **Jorge**, como professor formador e seus alunos - futuros professores se determinam a chegar até o professor em sala de aula demonstram atitudes e elaboram ações capazes de *(trans)formar* o cenário.

A pesquisa educacional não entra ou pouco entra em sala de aula e assim os professores passam a viver sua formação dentro das escolas muito mais com os outros professores com que convivem do que em seus cursos de formação inicial. “Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira – é o que eles dizem” (CHARLOT, 2002, p.90).

As palavras do referido autor espelham o que realmente ocorre nos espaços escolares. Considero importante refletirmos sobre a imagem que se instituiu

em relação à pesquisa, levando em consideração o afastamento existente entre a realidade da escola e o que se pesquisa. **Jorge** se preocupa *em escutar* e também se *encontrar com a realidade dentro da escola através da escuta com a comunidade interna da escola*, possibilitando, assim, que se crie um canal de comunicação entre a universidade e a escola. Com isso, seu projeto traz para a universidade as reais necessidades da escola, pois, não podemos desprezar o desconhecimento que o mundo acadêmico tem em relação às condições que os professores vivenciam em uma sala de aula.

Além das diferenças estruturais entre o real e o desejável, uma das razões é que a pesquisa se ocupa de certos aspectos do ensino, em geral não levando em consideração sua globalização e contextualização. Este é um breve panorama de fatores que causam o afastamento entre as universidades, as pesquisas e a escola. Portanto, considero que as ações como as de **Jorge** podem minimizar o referido distanciamento demonstrando como os egressos - sujeitos qualificados e diferenciados - efetivam (*trans*) formação.

Na temática relativa à aproximação ou afastamento entre a escola e a universidade, retomo ao **Alan** para trazer seu relato: *quando eu cheguei ao Campus - polo tinha a perspectiva de modificar a realidade local no campo da educação. O contexto interno do campus parecia um “escolão”, ninguém sabia o que era extensão, nem pesquisa. Ao considerar o campus como um escolão refere-se à ausência da pesquisa e da extensão, pois lá encontrou ênfase apenas ao ensino, revelando o ponto nevrálgico de distanciamento entre a pesquisa e a extensão. Porém, tal situação poderia se tornar permanente se não houvesse uma proposição de atitude e ação (trans) formadora para modificar a realidade local, por parte de Alan, ao assumir a coordenação do campus.*

Alan, como coordenador do campus, relata que *sua primeira ação foi convocar a comunidade para procurar conhecer melhor seus anseios e necessidades e isso foi muito bom*. A escuta dos anseios das necessidades passa a construir processo de aproximação com a comunidade, formando elos de parceria. Ao ir à busca de conhecer os anseios e necessidades da comunidade, Alan pode tomar atitude e propor ações que podem construir nova imagem para a universidade, bem como possibilitar a criação de uma base de dados que poderá instruir a construção de projetos de pesquisa e de extensão. **Alan** parte para essa ação com fundamentos epistemológicos ressaltando que *agiu apoiado pela visão que trazia do mestrado que lhe permitiu uma formação que transformou sua cabeça*. O mestrado gerou reformas no pensamento e está passa a gerar pensamentos no contexto e na complexidade da nova situação, levando a entender as partes que constituíam a comunidade acadêmica e o contexto social local para poder entender o todo (MORIN, 2009), e assim poder propor soluções.

3. MOVIMENTOS NO PROCESSO DE (TRANS) FORMAÇÃO

A educação como uma forma de intervenção no mundo precisa ter, como um dos pilares, para a sua qualidade professores com qualidade, competência, engajamento e comprometimento com o seu fazer docente, e para tal a fundamentação epistemológica passa a ser referência. Educação de boa qualidade é fundamental para o sucesso do processo educativo, a formação docente de boa qualidade tem perspectivas de culminar no ensino de qualidade. As reformas, as novas propostas metodológicas, as propostas de novos paradigmas na educação só serão efetivadas com sucesso se a formação dos executores desses processos for balizada pela qualidade (CONTRERAS, 2002; IMBERNÓN, 2010; CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2000; GONÇALVES, 2000; NÓVOA, 1998).

A Amazônia Legal é carente de cursos de formação continuada em educação em Ciências para suprir demandas da realidade local, bem como propiciar novas perspectivas de formação continuada aos licenciandos. Precisamos levar em consideração que a formação de professores de Ciências precisa ser tratada com vista à qualidade e com foco nas novas necessidades do fazer docente, pois, de forma direta e indireta a educação científica está relacionada com o desenvolvimento regional. Só poderemos encontrar mudanças no ensino se os professores que nele atuam também passarem por (trans) formação que lhe permitam empreender novas atitudes e ações.

A formação docente no século XXI não se enquadra mais na proposta de se tratar apenas com formação específica acrescida de alguma formação pedagógica. Não se pode mais propor formação docente atrofiada na consciência e nos condicionamentos sociais, culturais e históricos (DAMIS, 2002; IMBERNÓN, 2010). Desse modo, o exercício do trabalho docente passa a requerer cada vez mais uma sólida formação científica no seu campo de saber, na incorporação das novas tecnologias, na cultura geral, no compromisso social em formar o cidadão, além do comprometimento da contínua atualização.

Considero que quando o professor passa a se entender como um agente de transformação social emerge evidência de uma atitude capaz de promover movimentos de *(trans) formação*. O professor deve primeiro se (trans) formar para depois (trans) formar o mundo no qual esteja inserido. Este é um argumento que vai além de uma formação específica ou técnica, perpassa também por uma formação pessoal, de consciência política e de cidadania. O fazer docente envolve-se em uma teia tecida na complexidade. Nesta perspectiva considero que o professor formador no espaço amazônico precisa desenvolver seu trabalho aglutinando as três dimensões referenciadas por Fiorentini (1999) apud Gonçalves (2000): Ético-política; saberes profissional e emocional afetivo, sem perder de vista as especificidades regionais. Não somente as características do mundo pós-moderno,

mas também o gigantismo regional evidencia que o ensino de Ciências tem destaque como fator importante para a qualidade da educação. *Não haverá futuro para a Amazônia sem desenvolvimento científico e tecnológico com inflexão e sustentação a partir de dentro da região.* (MELLO, 2007, p.16-17, grifo da autora).

A formação docente deve ser um processo contínuo e precisa estar sempre em renovação. A reflexão e a crítica devem permear o processo de construção do futuro professor. Apoiada em Contreras (2002), entendo que o futuro professor, ao refletir criticamente, constrói sua autonomia profissional, aumenta seu compromisso com seu fazer docente e, por conseguinte com o seu aluno, reconhecendo o sentido e o valor do que faz, levando-o a construir seu próprio conhecimento, emancipando-se de tutelas externas e demonstrando suas capacidades de fazer uso de suas inteligências em prol da compreensão e da transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo nem sempre atitudes e ações realizam mudanças. É preciso que as atitudes e ações sejam envoltas em objetivos para realizarem a (trans) formação. Este artigo traz registros narrados de professores formadores, para explicitar como eles se permitiram e se propuseram atitudes e realizaram ações que passaram a instituir movimentos de (trans) formação no contexto da formação de professores de ciências na Amazônia Legal. Do processo narrativo passaram a emergir evidências de atitudes e ações registradas pelos entrevistados que caracterizam movimentos de (trans) formação, dentre elas:

- Levar o professor a se entender como agente social e ser responsável por mudanças;
- Aproximação entre a universidade e a comunidade;
- Divulgação das pesquisas;
- Divulgação e implantação de grupo de pesquisa;
- Maior interação com a comunidade escolar;
- Novas perspectivas de formação docente.

Faço destaque para algumas, sem ter o propósito de diminuir outras. Quando **Alan** trata o professor como *um agente de transformação social*, considero que passou a fazer destaque ao docente e procura focar a formação em novos paradigmas que levam em consideração as atitudes e ações pautadas em transformações que envolvam principalmente a compreensão da realidade social, fato que não pode estar alienado do fazer docente. O professor precisa vivenciar sua formação docente se entendendo como um agente transformador capaz de propiciar diálogos questionadores e ir à busca de respostas reflexivas e críticas para melhor apreensão da realidade.

Da voz dos entrevistados, emergem evidências de como cada um reflete e se posiciona como professor formador. Expressam explicitamente atitudes e ações que passam a tratar a formação docente não somente focada no conteúdo específico e, sim, para além do modelo tecnicista. São proposições que visam tratar a formação docente entendendo o professor como sujeito social. Encontro clareza nas propostas formativa sem a limitação de saberes. Nos relatos vou encontrando e entendendo propostas de saberes docentes como plural, formado por diversos saberes que provém da instituição formadora, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, ou seja, encontro expresso em suas atitudes e ações a certeza de tratarem o saber docente como essencialmente heterogêneo (TARDIF, 2010).

São atitudes e ações que projetam (trans) formação e possibilidades de construção de novos caminhos para a educação em ciências. Em um contexto de mudanças, a formação *stricto sensu* foi relevante para confirmar o que já realizavam e propiciar a incorporação de novas posturas críticas e reflexivas, o que não se caracterizou como conformismo e sim proporcionou a cada um a possibilidade de realizar proposições que visam melhorar o processo ensino aprendizagem no âmbito acadêmico. Os relatos dos egressos sobre suas ações trazem evidências de movimentos que vão se inserido na formação de professores de ciências no contexto amazônico com vistas à assunção de novos paradigmas.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. Tradução Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 5^a ed., 2000.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 89 – 106.
- CLANDDININ, D. J e CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação: uma perspectiva de análise. In: AMARAL, A. L. e VEIGA, I. P. A. (Orgs.) **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 31^a ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de Ciências e Matemática: marcas da diferen-**

ça. 2000. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

MELLO, A. F. de. **Para construir uma universidade na Amazônia: realidade e utopia.** Belém: EDUFPA, 2007.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1998. (Coleção Temas de Educação, 39), p.13-33.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B.S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS CTS: ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Marques de Oliveira-Miranda¹

Ariadne da Costa Peres²

1. INTRODUÇÃO

A educação em Ciências tem se mostrado como um importante caminho para fomentar educação científica significativa na Educação Básica, seja no Ensino Fundamental ou nos campos específicos das Ciências da Natureza, a exemplo da Química.

Uma dimensão que se destacou fortemente a partir da década de 90 no Brasil, originária de um contexto maior de natureza social, política, econômica e ambiental conhecido por movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) (OLIVEIRA; GUIMARÃES; LORENZETTI, 2015) e que vem sendo cada vez mais estudada, envolve a denominada educação CTS que, entre suas principais características, encontram-se a contextualização, a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a formação para uma atuação cidadã e responsável, a abordagem de temas que problematizam aspectos da Ciência e da Tecnologia, oportunizando análise, reflexões sobre suas implicações, usos e contribuições na e para a sociedade, a promoção e desenvolvimento de competências para atuar sobre estes temas com posicionamento crítico-reflexivo (ROSA; STRIEDER, 2021; AULER; DELIZOICOV, 2015).

No trabalho de Rosa e Strieder (2021), percebemos três grandes campos de investigação do movimento CTS: o acadêmico, o das políticas públicas e o educacional. O campo educacional envolve propostas educativas pautadas por temas sociais de Ciência e Tecnologia. Além disso, as autoras consideram que a educação CTS no âmbito brasileiro tem sinalizado diferentes propósitos educacionais na medida em que:

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, Universidade Federal do Pará. Atua no Laboratório de Óleos da Amazônia (LOA - UFPA). Email: adrianamarqs@ufpa.br

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, Universidade Federal do Pará. Email: ariadne@ufpa.br

busca aproximar o conhecimento científico do cotidiano dos alunos, auxiliando o entendimento dos conceitos e processos da ciência e da tecnologia e permitindo a aquisição de informações sobre temáticas vinculadas à ciência-tecnologia; visa a compreensão dos antecedentes e das implicações sociais da ciência e da tecnologia, contribuindo para compreensões sobre a utilização responsável dos recursos naturais e aparatos tecnológicos. Porém, mais do que isso e numa perspectiva crítica, visa contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com problemas relacionados ao desenvolvimento científico-tecnológico a partir de uma leitura crítica da realidade que, atualmente, está marcada por desequilíbrios sociais, políticos, éticos, culturais e ambientais (ROSA; STRIEDER, 2021, p. 76).

Nesta perspectiva, conhecer como vem se constituindo o campo educacional CTS por meio de propostas de ensino de Ciências com utilização de sequências didáticas (SD) como instrumento didático-pedagógico para esta abordagem, mostra-se relevante para o entendimento de como vem sendo pensadas e organizadas, além de promover a identificação das principais problemáticas discutidas e em que contextos de ensino e aprendizagem emergem. Adicionalmente, configura-se relevante para conhecermos novas tendências e identificar algum aspecto ausente ou pouco explorado na área que necessite ser investigado.

Estudos envolvendo sequências didáticas destacam suas potencialidades de uso em níveis de ensino e áreas de conhecimentos distintos (UGALDE; ROWEDER, 2020). Sequências Didáticas com enfoque CTS têm sido desenvolvidas com diferentes perspectivas. Sousa, Coelho e Nunes (2020) em uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento objetivaram identificar indícios de motivação para os discentes nas SD com enfoque CTS em sala de aula ao analisarem pesquisas científicas de periódicos qualificados de A1 a B2; como intervenção, por meio da aplicação de uma SD com abordagem CTS em turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, proporcionando maior interesse pela aula de Ciências e aquisição de conhecimentos científicos (SILVA; TEIXEIRA, 2013).

Já Freitas e Ghedin (2015) conduziram um levantamento e síntese de pesquisas sobre Estado da Arte e comparação destas com produções de quatro periódicos nacionais e, entre seus achados, evidenciou-se que a sala de aula tem sido privilegiada na implementação de focos temáticos da abordagem CTS.

Desse modo, buscamos investigar neste trabalho: O que dizem os resultados das pesquisas acadêmicas veiculadas nos artigos qualificados quando elegem sequências didáticas com viés Ciência-Tecnologia-Sociedade em aulas de Ciências/Química e de que maneira essas sequências didáticas oportunizam e fomentam a formação do professor de Ciências/Química?

Ao buscar responder essas questões, esta pesquisa objetiva mapear e analisar artigos científicos publicados em periódicos nacionais qualificados, no período de 2015 a 2021, que apresentam como intenção a análise, o desenvolvimento

ou uso de sequências didáticas para o ensino de Ciências/Química com viés CTS na Educação Básica.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

No presente estudo, assumimos como objeto de pesquisa as produções científicas que empregam Sequências Didáticas com viés Ciência-Tecnologia-Sociedade (SD CTS) para o ensino de Ciências/Química e, desse modo, buscamos mapear e analisar tais produções veiculadas em revistas nacionais qualificadas para identificar, compreender e responder as questões norteadoras que propomos.

Adotamos como opção metodológica a pesquisa denominada Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, a qual tem sua abordagem caracterizada como bibliográfica, de levantamento e avaliação acerca de um tema, com recorte temporal estabelecido, utiliza uma única fonte ou fontes distintas e variados mecanismos de busca para proceder ao levantamento de dados em fontes documentais. Ferreira (2002, p. 258) a descreve como de “caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”. Por tanto, utiliza “procedimentos inventariantes e descritivos sobre um tema em estudo, por meio de análises de dissertações, teses, publicações em periódicos e/ou comunicações em anais de eventos” (MAIA; HOBOLD, 2014, p. 7).

Na visão de Romanowski e Ens (2006), as pesquisas do tipo Estado do conhecimento são relevantes, pois nos possibilitam obter visão geral e ordenação das produções de um determinado campo do conhecimento, de tal modo que permitem vislumbrar a evolução, o foco, as características, as particularidades dessas pesquisas, além de encontrar possíveis lacunas.

Neste estudo, na **primeira etapa**, realizamos buscas por assunto no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal de Periódicos CAPES) compreendendo o período de 2015 a 2021, no transcorrer de três dias em meados do mês de setembro de 2021. Nos respectivos campos seguimos a sequência, a saber: “*Buscar assunto; Busca avançada; Filtros de busca*”, utilizando os descritores “*Sequência didática*” e “*CTS*” agrupados entre si com o operador booleano “E”. Desse levantamento no Portal de Periódicos CAPES, aplicando-se os filtros de busca “*Título, Assunto e Qualquer campo, data de publicação últimos 5 anos*”, foram obtidos 9 artigos, os quais foram acessados por meio de *download* e organizados em um banco de dados.

Prosseguimos com a **segunda etapa** de levantamento, utilizando os mesmos descritores e recorte temporal, nas bases do *Google Acadêmico* seguindo

algumas recomendações de Mendes e Pereira (2020) quanto ao uso de um conjunto de palavras chave no campo “*Pesquisa avançada*” (no nosso estudo chamamos descritores), com as seguintes especificações: *busca por título*, inserindo os termos de busca posicionados entre parênteses e sem o uso de operadores booleanos; nos filtros desconsideramos as opções “*sem patentes*” e “*sem citações*”. Portanto, o grupo de descritores para buscas nessas bases ficou assim estabelecido: “(*sequência didática*) (CTS)”. O quantitativo de trabalhos obtidos nas bases do *Google Acadêmico* foram 39. Realizamos os *downloads* e os mantivemos em banco de dados para a etapa seguinte. Este levantamento ocorreu durante uma semana.

Nesta **terceira etapa**, de triagem inicial, procedemos à leitura do título, palavras chave e resumos dos artigos obtidos por meio do portal periódicos CAPES e *Google Acadêmico*, totalizando 48. Neste momento, aplicamos como critérios de inclusão os artigos redigidos no idioma Português brasileiro que contém SD CTS como proposta de atividade para Educação Básica compreendendo o ensino de Ciências/Química e SD CTS voltadas à formação de docentes da Educação Básica e/ou à Educação Superior (ensino de Ciências/Química); e, como critérios de exclusão os artigos duplicados, os que tratam de SD sem contemplar a temática CTS, publicados em eventos, dissertações, monografias ou teses e artigos com temáticas CTS para o ensino de Biologia e Física.

Mediante leitura na íntegra dos artigos, **quarta etapa**, o *corpus* de análise totalizou 12 produções científicas. Por compreendermos nosso estudo como de natureza qualitativa do tipo Estado do Conhecimento, analisamos os dados extraídos dos artigos de forma qualitativa com base no referencial teórico-metodológico descrito por Bardin (2016), por meio do uso de algumas dimensões da metodologia de análise de conteúdo propostas por ela, que perpassam pelas etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento, inferências e interpretação das informações.

3. PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

A área do conhecimento predominante sobre a qual versam as temáticas das sequências didáticas CTS presentes nos artigos científicos analisados foi a Química (Ensino Médio) com oito artigos sendo um deles direcionado a Educação de Jovens e Adultos, seguida da área ensino de Ciências (Ensino Fundamental) com três artigos; somente um considerou que a SD CTS contempla tanto o Ensino Fundamental II (Ensino de Ciências) quanto o Ensino Médio.

As temáticas das SD CTS do conjunto dos artigos apresentam-se heterogêneas e são as seguintes: *Qualidade do ar interior* (OLIVEIRA; GUIMARÃES; LORENZETTI, 2015); os temas *Alimentos*, *A química do solo*, *Necessidade de*

alimentos, Compostos do lixo, Petróleo, Produção de lixo, Lixo doméstico, Elementos químicos presentes no dia a dia e Pinturas rupestres no Brasil correspondem a nove unidades didáticas de um mesmo artigo (SILVA; MARCONDES, 2015); *Agrotóxicos* (BUFFOLO; RODRIGUES, 2015); *Cálculos químicos* (FERREIRA; VASCONCELOS, 2016); *Aquecimento global* (SILVA; OLIVEIRA, 2016); *Radioatividade: riscos e benefícios* (MONTEIRO; SILVA, 2020); *Questão socio-científica Fosfoetanolamina* (MOREIRA; PEDRANCINI, 2020); *Radioatividade* (PALMEIRA-MELLO; CHACON, 2020); *Química do solo com a parte prática a produção de hortas na escola baseada na agricultura sintrópica* (RAMALHO JÚNIOR; SILVA; OLIVEIRA, 2020); *Química dos solos e agricultura sintrópica* (SANTOS; GIMENES; SILVA, 2021); *Produção de sabão a partir de óleo de soja reutilizável no contexto de economia solidária* (AZEVEDO; MORAES, 2021); e *Transgênicos* (OLIVEIRA; CERQUEIRA, 2021).

Com relação aos periódicos qualificados³ nos quais os artigos científicos que apresentam SD CTS para o ensino de Ciências/Química se encontram publicados, do total de doze, há qualificação A1, 01 artigo (SILVA; MARCONDES, 2015); A2, 04 artigos (OLIVEIRA; GUIMARÃES; LORENZETTI, 2015; BUFFOLO; RODRIGUES, 2015; MOREIRA; PEDRANCINI, 2020; PALMEIRA-MELLO; CHACON, 2020); B1, 03 artigos (FERREIRA; VASCONCELOS, 2016; SILVA; OLIVEIRA, 2016; MONTEIRO; SILVA, 2020); e B2, 04 artigos (RAMALHO JÚNIOR; SILVA, OLIVEIRA, 2020; SANTOS; GIMENES; SILVA, 2021; AZEVEDO; MORAES, 2021; OLIVIERA; CERQUEIRA, 2021).

Os periódicos são: *Ciência e Educação* (Bauru, A1); *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia* (RBECT, A2); *Investigações em Ensino de Ciências* (IENCI, A2); *Revista Areté* (*Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, A2); *Revista Tecnologia e Sociedade* (RTS, B1); *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* (REMEA, B1); *Revista Dialogia* (B1); *Revista Research, Society and Development* (B2); *Revista Prática Docente* (B2) e *Revista Conexões - Ciência e Tecnologia* (B2).

Nas duas bases de dados onde ocorreram os levantamentos dos artigos científicos nacionais sobre SD CTS para o ensino de Ciências/Química, no recorte temporal estabelecido, considera-se ter ocorrido discreto aumento em 2020 (4 artigos), já em 2015 e 2021 (até o mês de setembro) o quantitativo manteve-se igual para ambos (3 artigos em cada ano) e, em 2016 houve o menor quantitativo (2 artigos). No entanto, há ausência de produções sobre esse tema nos anos 2017, 2018 e 2019, uma vez que não se obteve nenhum artigo qualificado condizente com as áreas ensino de Ciências/Química e o tema objeto do mapeamento, ou

³ A classificação do Qualis utilizada neste artigo corresponde à avaliação do quadriênio 2013 a 2016 (Plataforma Sucupira / CAPES) porque a nova atualização ainda não foi oficialmente confirmada.

por não se enquadrarem nos demais critérios de inclusão aplicados.

A opção metodológica de oito artigos é referida pelos/pelas autores/autoras como de abordagem qualitativa (MONTEIRO; SILVA, 2020; PALMEIRA-MELLO; CHACON, 2020) e são acrescentadas especificações quanto ao tipo/natureza do estudo, como estudo de caso (SANTOS; GIMENES; SILVA, 2021), natureza descritiva (OLIVEIRA, CERQUEIRA, 2021), construtivo-interpretativo (AZEVEDO; MORAES; 2021), natureza interpretativa (OLIVEIRA; GUIMARÃES; LORENZETTI, 2015), e intervenção (SILVA; OLIVEIRA, 2016; BUFFOLO; RODRIGUES, 2015); dois artigos não fazem menção explícita se a opção metodológica é qualitativa ou não (RAMALHO JÚNIOR; SILVA; OLIVEIRA, 2020; MOREIRA; PEDRANCINI, 2020), porém amparam a metodologia com base no referencial teórico que utilizam; outro esclarece que emprega atividades de natureza descritiva e documental (SILVA; MARCONDES, 2015) e um classifica a pesquisa como de abordagem qualiquantitativa (FERREIRA; VASCONCELOS, 2016).

4. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS CTS?

De acordo com a intenção de cada pesquisa quanto à proposição e utilização de SD CTS para o ensino de Ciências/Química, podemos apontar distintas finalidades, como: a superação do paradigma tradicional ao proporcionar significado aos conhecimentos vistos em sala de aula pelos estudantes, a importância do protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; GUIMARÃES, LORENZETTI, 2015); promover aulas contextualizadas por professores a partir da experiência de construção de seus próprios materiais instrucionais (SILVA; MARCONDES, 2015); mostrou ser uma proposta metodológica diferenciada e satisfatória para ensinar conceitos químicos com vinculação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (FERREIRA; VASCONCELOS, 2016).

A sequência de ensino e aprendizagem no artigo de Monteiro e Silva (2020) com o tema radioatividade favorece a contextualização e aprendizagem de conceitos científicos que envolvem esse tema, possibilitando a inserção de discussões relacionadas aos aspectos ambientais, sociais e tecnológicos, mesmo que tenha evidenciado tímida progressão, por parte de alguns estudantes, quando são usadas estratégias de ensino CTS, principalmente quando se percebe que a estratégia de ensino problematizadora ainda é pouco frequente na sala de aula. Outro artigo que trata também da temática radioatividade para estudantes de um curso pré-vestibular, desenvolveu uma SD lúdica ampliando seu desenvolvimento através da inserção do jogo Baralho Radioativo e, destaca a motivação, aumento do interesse dos estudantes, formação cidadã e crítica proporcionadas

pelas estratégias utilizadas (jogo e aplicação da SD) e o distanciamento do modelo de ensino pautado na transmissão de conhecimentos (PALMEIRA-MELLO; CHACON, 2020).

A proposta didático-pedagógica na disciplina Ciências da Natureza (oitavo ano do Ensino Fundamental) para o estudo da questão sociocientífica da fosfoetanolamina (MOREIRA; PEDRANCINI, 2020), foi positivo para o desenvolvimento do ensino de Ciências contextualizado e reflexivo, favorecendo o entendimento de conceitos e sua inter-relação com doenças como o câncer, além de desencadear discussões sobre risco/benefício e questões políticas, econômicas e éticas que permearam a questão sociocientífica tratada e seus múltiplos interesses envolvidos. As limitações destacadas sobre a sequência de ensino podem subsidiar melhorias para usos futuros e para possíveis adaptações na atividade de acordo com o público alvo, nível de ensino e objetivos pretendidos.

Ao elegerem o tema Química do solo para nortear a SD proposta, aliada ao desenvolvimento de horta com uso de técnicas e métodos agrícolas, como da agricultura sintrópica, Ramalho Júnior, Silva e Oliveira (2020) identificam nela elementos da tríade CTS e defendem que com esta abordagem pode-se oportunizar a construção de uma visão crítica da ciência a qual pode influenciar a tomada de decisão e a participação dos estudantes do Ensino Médio na sociedade, pois discutem e relacionam temas como agrotóxicos, tecnologias agrícolas, aspectos químicos e conceitos inerentes ao solo e de caráter socioambiental. Nota-se também uma preocupação com a aplicação da SD no ensino público, uma vez que sua aplicação prevê duas aulas semanais, desta forma, podendo ser utilizada. Outro ponto ressaltado pelos autores é a possibilidade de parte das atividades previstas na SD, como o cultivo de hortaliças e as atividades experimentais, serem conduzidas e acompanhadas mesmo no contexto de ensino remoto⁴, sinalizando que a proposta está considerando o atual contexto pandêmico ocasionado pela Covid-19.

Já na SD CTS elaborada por Azevedo e Moraes (2021), ela ocorreu em parte por meio de aulas remotas via aplicativo online, pois as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia da Covid-19, e em parte por meio de materiais impressos entregues às estudantes do terceiro ano do Ensino Médio participantes da pesquisa para realizarem as atividades propostas na SD e devolvê-los posteriormente com as suas anotações. A contribuição sociopolítica com a proposição da temática produção de sabão com óleo de soja reutilizável viabilizou a articulação desse tema com a crise sanitária causada pela pandemia e sua relevância para evitar a disseminação do vírus por meio da prática frequente de medidas de higienização. Aliada a isso, a SD corrobora para o distanciamento do modelo

⁴ Forma de ensino emergencial adotada por várias Instituições devido a impossibilidade de haver aulas presenciais para evitar a propagação do vírus causador da Covid-19.

tradicional de ensino, incentiva o protagonismo das estudantes, promove a contextualização sociocultural e a aprendizagem de conceitos químicos inerentes à temática, a formação cidadã, discute degradação ambiental provocado por despejo irregular de óleo e economia solidária.

Direcionada ao ensino de Ciências e público alvo crianças do Ensino Fundamental em vulnerabilidade socioeconômica, a SD elaborada com a temática Química dos solos no contexto da metodologia de ensino STEM (Science, Technology, Engeneering and Math, norte-americana) e a abordagem CTS, atrelou os conceitos da agricultura sintrópica com construção de horta na escola. Dessa forma, a SD proposta agrega dimensões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a interdisciplinaridade, unidades temáticas, habilidades, competências e objetos de conhecimento, com o enfoque CTS, propondo ensino contextualizado, busca ser uma ferramenta para motivar os discentes e uma forma de atrair a atenção deles, além de proporcionar aprendizagem significativa valorizando o contexto social dos educandos (SANTOS; GIMENES; SILVA, 2021). Importante destacar também, sobre a utilização da metodologia STEM na proposta da SD CTS, a feira de profissões que fez com que os estudantes conhecessem as carreiras das áreas de Ciências Exatas, Científica e Tecnológica.

A avaliação do potencial de uso e contribuição de uma proposta de SD com a temática denominada Transgênicos mediante abordagem CTS, por professores da Educação Básica da área Ciências Naturais, evidenciou que um percentual considerável dos docentes concorda que a SD incentiva a construção de conhecimento pelos alunos, enquanto os demais avaliaram que contribui de forma parcial (OLIVEIRA; CERQUEIRA, 2021). Os autores destacam ainda que os professores participantes indicam como habilidades desenvolvidas pelos estudantes, com a aplicação da SD, o senso crítico e reflexivo, resolução de problemas, questionamento e discussão, além de tomada de decisão e atuação consciente, e aplicação do conhecimento científico adquirido em situações cotidianas.

5. INDÍCIOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS CTS

Em Oliveira, Guimarães e Lorenzetti (2015), a unidade didática na perspectiva CTS foi proposta para o ensino de Química no Ensino Médio e estruturada com base nos três momentos pedagógicos articulados com quatro categorias de alfabetização científica e três categorias de alfabetização tecnológica com intuito de desenvolver a temática Qualidade do ar interior. Os autores reforçam que os três momentos pedagógicos requerem “uma dinâmica dialógica em sala de aula entre o professor e os alunos objetivando a construção/reconstrução do

conhecimento” (p. 81). Dessa maneira, ao longo da sequência prevista na unidade didática o professor mediou, auxiliou, promoveu orientação dos estudantes na condução das atividades.

Os momentos pedagógicos foram também utilizados para a elaboração de unidades didáticas, na perspectiva da contextualização no ensino de Química e de referenciais CTS, por professores de Química (Ensino Médio) participantes de uma formação continuada (SILVA; MARCONDES, 2015). Além de possibilitar aos professores participantes a construção de seus próprios materiais didáticos, o modelo analítico elaborado para analisar as unidades didáticas revelou o nível de compreensão dos participantes sobre o ensino de Ciências CTS e a contextualização, sinalizando a necessidade de fomentar esse tema na formação continuada, podendo contribuir para a superação de conceitos e ideias equivocadas, além de trazer à tona antigas problemáticas a respeito do trabalho docente no contexto escolar e de questões ligadas à valorização profissional, como aponta o trecho a seguir: “O professor aponta a necessidade de se ter conhecimentos mais amplos para elaborar aulas contextualizadas, e demonstra certa insegurança para realizá-las” (SILVA; MARCONDES, 2015, p. 79). De forma similar, a carência de familiaridade de docentes com aulas contextualizadas com enfoque CTS e ensino com enfoque CTS foi pontuada no trabalho de Oliveira e Cerqueira (2021).

A viabilidade de implantação de uma sequência didática interativa na perspectiva CTS, analisada por um grupo de professores, contribuiu para fomentar nova postura do professor em relação ao reconhecimento do protagonismo do estudante com relação a sua própria aprendizagem, bem como é indicativo para reflexão sobre a importância de se promover a abordagem CTS na Educação Básica, na formação inicial e continuada de professores (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

As produções acadêmicas acerca de sequências didáticas com abordagem CTS incentivam seu uso por professores de Ciências com abertura para análise teórica e reformulação (RAMALHO JÚNIOR; SILVA; OLIVEIRA, 2020) e a utilização com adaptação (proposição de modelo) de acordo com as aulas pretendidas, sugerindo estratégias de ensino, materiais a utilizar e como os professores podem aplicar as atividades em sala de aula (SANTOS; GIMENES; SILVA, 2021).

As atividades da SD CTS foram pensadas, organizadas e desenvolvidas de modo a possibilitar a mediação pedagógica da pesquisadora na SD com questão sociocientífica, resultando em melhor interação entre ela e os estudantes e entre os próprios estudantes. No entanto, alguns pontos foram salientados pelas autoras, vistos como limitações, com intuito de alertar todos que queiram utilizar em sala de aula a SD CTS como modelo. Entre eles a dificuldade de se distanciar do ensino tradicional, demonstrado pelos estudantes provavelmente por não

estarem habituados com esse tipo de atividade, e da dificuldade de distanciamento do modelo tecnicista de transmissão de conhecimento por parte da professora pesquisadora, evidenciados em certos momentos no decorrer do desenvolvimento das ações propostas na SD (MOREIRA; PEDRANCINI, 2020).

Palmeira-Mello e Chacon (2020) consideraram satisfatória a metodologia para ensino de Radioatividade com contribuição para a formação docente, pois levou o professor a agir como mediador da aprendizagem, além de permitir a ele “[...] refletir sobre sua prática docente e promover mudanças no ritmo das aulas, conduzindo a uma assimilação dos principais conceitos pelos educandos de forma natural, através da abordagem com enfoque CTS” (p. 12).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou mapear as produções científicas em periódicos qualificados nacionais no recorte temporal estabelecido entre 2015 a 2021, para analisar ao que se referem quando elegem sequências didáticas com abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade para as aulas de Ciências/Química, bem como identificar em tais produções indícios que podem contribuir e promover a formação de professores de Ciências/Química.

Pode-se perceber, na totalidade dos artigos científicos mapeados e analisados, que as temáticas tratadas nas SD CTS foram selecionadas considerando a relevância para o cotidiano ou contexto dos estudantes, o que condiz com os princípios de um ensino CTS. O nível de ensino com maior número de sequências didáticas na perspectiva CTS como propostas metodológicas foi o Ensino Médio, havendo poucas pesquisas voltadas para estudantes do Ensino Fundamental do sexto ao nono anos.

Em síntese, oito dos doze artigos científicos que compuseram o *corpus* de análise deste trabalho sinalizam possíveis contribuições à formação do professor de Ciências/Química mesmo que ainda de forma discreta em alguns artigos, e de forma bem direcionada em outros, o que reflete a relevância de se contemplar este aspecto nas SD CTS mesmo que o público alvo sejam os discentes, pois se observa que nesse tipo de proposta o(a) professor(a) passa a ter uma postura diferente, distanciando-se do papel protagonizado pelo conhecido e criticado modelo de transmissão de conteúdos.

Consideramos importante, adicionalmente, ampliar o mapeamento iniciado neste trabalho para outras fontes documentais como artigos publicados em eventos da área de ensino de Ciências e CTS, bem como catálogos de teses e dissertações a fim de conhecermos outros aspectos que estejam sendo objeto de pesquisa sobre a temática SD CTS na educação em Ciências e na formação inicial e continuada de professores de Ciências no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano. **Revista Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 21, n. 45, p. 275-296, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4525.n>.
- AZEVEDO, Creide do Nascimento Silva de Paula; MORAES, Mariuce Campos. A proposta de economia solidária, nas aulas de Química, por via de uma sequência didática a partir do tema químico social sabão no Ensino Médio. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. 01-19, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1086>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª Reimpressão da 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 141p.
- BUFFOLO, Andréia Cristina Cunha; RODRIGUES, Maria Aparecida. Agro-tóxicos: uma proposta socioambiental reflexiva no ensino de Química sob a perspectiva CTS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1, p. 01-14, 2015. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/56>.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>.
- FERREIRA, Kauê de Melo; VASCONCELOS, Tomás Noel Herrera. O efeito de uma sequência didática de cálculos químicos com enfoque CTS no contexto da EJA. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 12, n. 24, p. 97-115, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4966/496654011007.pdf>.
- FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro. Pesquisas sobre Estado da Arte em CTS: análise comparativa com a produção em periódicos nacionais. **Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n.3, p. 03-25, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4966/496654011007.pdf>.
- MAIA, Tatiane Cristina dos Santos; HOBOLD, Marcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, 2º sem., p. 03-14, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200001.
- MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lucia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/50437>.
- MOREIRA, Célia dos Santos; PEDRANCINI, Vanessa Daiana. Contribuições e limites da questão sociocientífica fosfoetanolamina nas aulas de Ciências.

Investigações em Ensino de Ciências, v. 25, n. 3, p. 344-360, 2020. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1996>.

MONTEIRO, Maria Daiane da Silva; SILVA, Suely Alves. Sequência de ensino e aprendizagem sobre radioatividade pautada na perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 595-609, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18314>.

OLIVEIRA, Silvaney; GUIMARÃES, Orliney Maciel; LORENZETTI, Leonir. Uma proposta didática com abordagem CTS para o estudo dos gases e a cinética química utilizando a temática da qualidade do ar interior. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 8, n. 4, p. 75-105, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1823>.

OLIVEIRA, Jonise Marques; CERQUEIRA, Lenicy Lucas de Miranda. Proposta de uma sequência didática para o estudo dos transgênicos a partir da abordagem CTS. **Conexões Ciência e Tecnologia**, Fortaleza-CE, v. 15, p. 01-09, 2021. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2129>.

PALMEIRA-MELLO, Marcos Vinícius; CHACON, Eluzir Pedrazzi. A radioatividade em uma abordagem CTS através de uma sequência didática lúdica. **Areté**, Manaus-AM, v. 13, n. 27, p. 01-14, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1830>.

RAMALHO JUNIOR, Ralf Ricardo; SILVA, Milady Renata Apolinário; OLIVEIRA, Jane Raquel Silva. Química do Solo: produção de uma sequência didática pautada na abordagem ciência, tecnologia e sociedade. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. 01-26, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346985044_Quimica_do_Solo_producao_de_uma_sequencia_didatica_pautada_na_abordagem_ciencia_tecnologia_e_sociedade.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>.

SANTOS, Matheus Gabriel Guardiano; GIMENES, Rossano; SILVA, Milady Renata Apolinário. Construção de uma sequência didática sobre química dos solos usando a metodologia STEM: Análise das competências da BNCC e dos elementos da abordagem CTS. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15024/13466>.

SILVA, Erivanildo Lopes; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Materiais didáticos elaborados por professores de química na perspectiva CTS: uma análise das unidades produzidas e das reflexões dos autores. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 1, p. 65-83, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dCKvJDvkJMkH4HQZTTvRG6gQ/abstract/?lang=pt>.

SILVA, Suzana Cinthia Gomes de Medeiros; OLIVEIRA, Maria Marly. Se-

quência didática interativa trabalhada como proposta CTS com a temática aquecimento global para a Educação básica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 1, p. 345-364, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5370>.

SILVA, Carlos Alberto Gonçalves; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Análise de uma sequência didática sobre alimentos, sob a perspectiva CTS, aplicada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Ibirataia – Bahia. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, IX, 2013, Girona. **Comunicación**. Girona, 9-12 de septiembre de 2013, p. 1596-1601. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6872315>.

SOUSA, Francisco Antonio; COELHO, Marcelo Nunes; NUNES, Albino Oliveira. O enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): uma possibilidade de motivação discente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 01-21, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7431/6672>.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Edição Especial, p. 01-12, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>.

ABORDAGEM CTS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE PONTA DE PEDRAS – PA

Dioemili Sá dos Santos¹

Elinete Oliveira Raposo²

Waldemar Borges de Oliveira Júnior³

1 INTRODUÇÃO

Antes de discutirmos CTS no Ensino de Ciências na Educação Básica do Campo, precisamos conceituar este campo de estudo. Para Bazzo *et. al.*, (1998) as representações dimensionais da trílogia “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS) estão constituídos pelos aspectos sociais da ciência e da tecnologia, tanto no que concerne aos fatores sociais que influem na mudança científico-tecnológica, como no que diz respeito as consequências sociais e ambientais.

Em 2020, Domiciano e Lorenzetti esclarecem que para além da conceituação, existe os debates sobre as nomenclaturas que se referem aos estudos sobre as interações CTS. Neste sentido, o termo “Movimento CTS” é utilizado quando examinado a perspectiva histórica dos processos de crítica ao tradicional modelo de CT, chamando de “Estudos CTS” ou “ECTS”. Além disso, “Educação CTS” refere-se à apropriação das discussões deste campo no âmbito educacional, e “Abordagem CTS” trata das diversas possibilidades de abordar a educação CTS no processo de ensino e aprendizagem.

Viecheneski *et. al.*, (2020) em consonância com os estudos de Santos (2008,

1 Mestranda em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA). Professora da Rede Municipal do Município de Ponta de Pedras. dioemiliufpa@gmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Professora do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará IEMCI/UFPA. elineter@gmail.com.

3 Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA), Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (UFPA) e Licenciado em Ciências Naturais (UFPA). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA), membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua como Professor Externo da Faculdade de Ciências Naturais da UFPA (Campus Universitário Tocantins-Cametá). waldemarjuniorcn@gmail.com.

2012) e Auler (2002, 2011) entendem que o Ensino de ciências com enfoque CTS, em uma perspectiva crítica de formação para a cidadania, implicam uma compreensão ampliada a respeito da não neutralidade da ciência e da tecnologia, o que pressupõe um exercício contínuo de problematização e desvelamento da ampla rede de valores e interesses sociais, políticos e econômicos que permeiam a atividade científico-tecnológica.

Nesse direcionamento, Araújo *et. al.*, (2015) complementa que para as novas perspectivas do Ensino de Ciências, tem se pensado a educação como meio de desenvolver a alfabetização científica dos indivíduos, contribuindo na construção de conhecimentos, habilidades e valores imprescindíveis para tomar decisões e atuar na solução de tais questões (SANTOS, 2007). Dessa forma, para os(as) autores(as) aqui dimensionados – e para além - resolverem problemáticas ampliando os novos interesses educacionais, tem sido a finalidade central da educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Entretanto, muitas escolas públicas ainda não conseguem incorporar de forma eficiente os conceitos supracitados, adotando-os de forma precária dentro da realidade das comunidades. Pensando nisso, o artigo apresenta reflexões sobre a Abordagem CTS na Educação do Campo, uma vez que a Educação do Campo - assim como a abordagem CTS - surgem numa realidade de descontentamentos a respeito dos rumos tanto da educação como da ciência (WERLANG, *et. al.*, 2021).

Estudos realizados por diversos autores (KRASILCHIK, 1988; SANTOS; MORTIMER, 2001; SANTOS, 2011), pontuam as várias contribuições que o movimento CTS trouxe ao Ensino de Ciências, como a formação cidadã a partir do letramento científico e tecnológico e questionador da neutralidade, imparcialidade e benevolência da ciência. Por isso, a necessidade de compreensão da natureza científica e do seu papel na sociedade, principalmente no campo educacional (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

No que concerne à Educação do Campo, consideramos que esta área de conhecimento pode se comunicar por meio de concepções e práticas no Ensino de Ciências, especialmente ao propor que seus sujeitos, compreendem a relação e o processo de construção de conhecimento científico atrelado às questões econômicas, políticas e culturais do campo (SILVA *et. al.*, 2020).

Nesse sentido, sopesamos inegáveis as aproximações entre os movimentos da Educação do Campo às abordagens da Educação CTS. Contudo, ressaltamos que, embora tenha origens em contextos distintos, surgem frente à postura questionadora da realidade, apontando ideias transformadoras, com objetivos comuns e com potencial de produzirem reflexões sobre o processo educativo em Ciências (WERLANG *et. al.*, 2021).

Destrate, um dos elementos agregadores a ser considerado na articulação

entre a Educação do Campo e a Educação CTS, é a importância que ambas demonstram ter em relação as pessoas, com a realidade e o ambiente em que vivem, tendo na educação um elemento catalizador para que essa condição se estabeleça, porquanto, o movimento da Educação do Campo vai além da luta por escolas, pois se intenciona ainda, em envolver aspectos significativos, abrangentes e as condições de seus habitantes. Em consonância, orienta-se a Educação CTS, a partir da possibilidade de se desenvolver um trabalho conectado com o conjunto da sociedade e de se discutir as implicações da ciência e tecnologia na sociedade.

Ademais, as influências e implicações do enfoque CTS como potencial de mudanças são vivenciadas, também no campo, em razão de que, são implicações que não estacionaram apenas no aspecto laboral e de produção, vieram acompanhadas de grandes mudanças nos diversos aspectos da vida. A despeito desta dimensão, referimos como exemplos, a concentração de terras, a redução drástica da população do campo e, conseqüentemente, a diminuição das comunidades rurais, foram situações que impactaram significativamente os modos de viver no campo, suas escolas e a educação camponesa (WERLANG, *et. al.*, 2021).

Após os prolegômenos em tela, relatamos que este trabalho é uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa que investiga, práticas pedagógicas de docentes(as) do Ensino Fundamental I por meio da manifestação de quatro professoras da rede pública de ensino do município de Ponta de Pedras, no estado do Pará. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral *apresentar quais aspectos formativos contribuem para a materialização do ensino de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) nas escolas do campo Amazônico, no município de Ponta de Pedras-PA.*

Por meio do cunho qualitativo (GOLDENBERG, 2004), esta produção se caracteriza por atribuir significados às informações/experiências relatadas pelos sujeitos desta investigação (GOMES, 2015), focalizando ainda, nas concepções de Clandinin e Connelly (2011) sobre a pesquisa narrativa.

Ao considerar que esta pesquisa investiga a prática pedagógica de professoras atuantes na Educação do Campo, bem como suas aproximações e distanciamento em relação a Abordagem CTS, visto que ao pensar em quais sujeitos investigar, optou-se por *professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I da Educação Básica do Campo*. A escolha do ambiente educacional se deve pela ocorrência de que um dos autores(as) do trabalho, atua como docente no município e identificou a imperiosidade de realizar um levantamento sobre práticas formativas que envolve a temática CTS na Educação do Campo.

Para alcançar o objetivo central desta investigação, foram realizadas algumas visitas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Rio Fabrica”⁴ localizada no interior do Município de Ponta de Pedras – PA, na qual foram realizados diálogos com as professoras da instituição e mais 04 professoras

4 Nome fictício da instituição.

atuantes no Ensino Fundamental I.

Como instrumento investigativo utilizou-se entrevistas semiestruturadas e individuais, onde as mesmas foram registradas em áudios e transcritas. Como forma de tratamento dos dados, nos baseamos em Moraes e Galiazzi (2011) sobre Análise Textual Discursiva. Além disto, no intuito de preservar a identidade das participantes da pesquisa, atribuímos nomes fictícios para denominá-las - com nomes das praias do Município de Ponta de Pedras (designados pelas próprias docentes).

De posse das narrativas de *Praia Mangabeira*, *Praia Grande*, *Praia São Pedro* e *Praia do Amor*, surgiram duas categorias de análise relacionadas às percepções em relação ao enfoque CTS na Educação do Campo, a saber:

- *O ensino de Ciências nas escolas do Campo: distanciamentos e aproximações com a Abordagem CTS*: Neste tópico, foi apresentado e dialogado, ideias apresentadas pelos sujeitos, relacionadas a visão de ciência que é discutida no ambiente educacional, sobretudo, se essa consegue estabelecer debates entre a Educação do Campo e a abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade.
- *Práticas pedagógicas das professoras: o olhar que é lançado sobre o ensino de Ciências nas unidades escolares campesinas*: Para esta dimensão, são ponderados quais elementos da Abordagem CTS se fazem presentes nas práticas pedagógicas das professoras para o Ensino de Ciências da Educação do Campo.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste trabalho, concordamos com Gonçalves (2011) ao mencionar que narrar nossas histórias, é uma forma de nos dá uma identidade e ainda com Nóvoa (2013), ao tratar do processo identitário docente, ressaltando a dinâmica que caracteriza o modo como cada indivíduo se sente e se diz professor. É com e sob esse olhar atento da literatura que buscamos neste texto tratar os relatos das professoras que participaram da pesquisa, uma vez que, encontramos em suas narrativas, a possibilidade de conhecimentos e anseios, no que se refere aos questionamentos deste estudo, possibilitando assim maior amplitude de informação referente aos dois eixos analíticos considerados na investigação.

2.1 O Ensino de Ciências nas escolas do Campo: distanciamentos e aproximações com a Abordagem CTS

Ao relatarem suas experiências pedagógicas, as professoras entrevistadas iniciaram os diálogos recorrendo primeiramente aos seus percursos formativos,

como ponto de partida na narrativa. Desse modo, ao refletirem sobre suas experiências docentes, Praia Mangabeira, Praia Grande, Praia São Pedro e Praia do Amor, destacaram aspectos significativos que influenciaram em sua formação inicial e continuada, e que por vez se fazem presente em suas práticas educacionais.

Essa caracterização ela se fez importante no sentido de refletir sobre o perfil formativo do educador que atua hoje no campo. No momento dos diálogos com as professoras, observou-se em suas percepções que o ensino produzido no campo, principalmente no que se refere ao Ensino de Ciências em uma Abordagem CTS, não é uma tarefa fácil e sim desafiador!

Igualmente, é grande a carência por necessidades formativas dos docentes, as quais, podem ser definidas como preocupações, desejos, carências e problemas sentidos e percebidos no processo de ensino, representativos de valores surgidos em determinado contexto, nesse caso, a necessidade de saber fazer um Ensino de Ciências contextualizado. Outrossim, podem ser representadas por saberes ou pelo “saber fazer” demandados para o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, *et al.*, 2021)

Os trechos a seguir, foram ressaltados pela Praia Mangabeira.

Trabalhar como professora na zona rural não é uma tarefa fácil, posso dizer que é desafiador. Primeiro que falta tudo, né! Então, como produzir um ensino de qualidade nessas condições. A gente aqui tenta fazer o que pode, mas não é o suficiente e as aulas online que muitas de nós tivemos na graduação não nos preparam para dar conta desse contexto, sério [...]. Com a minha turma eu costumo trabalhar mais português e matemática, já em Ciências eu quase nem faço a relação com a abordagem CTS porque eu tenho dificuldade, não tenho quase material, já até vi esse assunto em alguns livros que a SEMED manda para a escola mais acho muito difícil de trabalhar com eles, a realidade é totalmente diferente da nossa (PRAIA MANGABEIRA).

Na narrativa da professora, percebe-se seu “descontentamento” em relação a sua formação inicial, sendo uma formação “técnica” com aporte teórico metodológico para o mercado de trabalho, mas insuficiente para lhes preparar para a realidade educacional vivenciada por muitos professores atuantes nas escolas campesinas. De acordo com Gabini *et. al.*, (2018) para que aconteça de fato o cumprimento dos objetivos do curso superior, faz-se necessário oportunizar situações de aprendizagens com abordagens reflexivas, críticas, históricas e socioambientais, associando teoria e prática, de maneira contínua e permanente, que possam contribuir para a realização de uma prática educativa operativa e não apenas técnica.

A autora Gatti (2014) ao tecer o panorama da demografia educacional brasileira, sobre a formação inicial dos professores para a Educação Básica, relata que há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e

acumulados na formação em nível superior no país, sendo preocupante dada a insuficiência da formação oferecida para subsidiar a atuação de um profissional docente na educação básica. Ainda conforme a autora, o desafio se torna maior, quando se observa uma cultura acadêmica acomodada num jogo de poderes, onde se é notado interesses de corporações e mercados, sem coerência com as políticas de formação inicial e a qualidade da formação docente.

Em termo de formação docente, as relações existenciais entre as respectivas práticas pedagógicas e a Abordagem CTS transcorrem num cenário de posturas pedagógicas reducionista em relação à educação. O mesmo pensamento, depreende-se da narrativa da professora Praia Grande *“eu quase não trabalho Ciências com os meus alunos, priorizo mais Português e Matemática, eles têm mais dificuldades nessas duas disciplinas e quando é aula de Ciências sempre recorro aos livros didáticos”*.

Essa compreensão pode ser complementada com as discussões de Lorenzetti e Delizoicov que já em 2001, relataram essa condição adversativa sobre o Ensino de Ciências, em que grande parte dos professores(as) dos anos iniciais priorizam a Matemática e a Língua Portuguesa e pouco a Ciências e, quando o fazem, apresentam aos alunos uma Ciência descontextualizada e desvinculada da formação do pensamento crítico.

Posteriormente e com o decorrer dos diálogos, as professoras foram indagadas se em seu processo de formação inicial houve disciplinas que abordavam o enfoque CTS e a Educação do Campo, percebemos:

Não. No meu curso não teve esse debate, não que eu me recorde, já vim ver a questão do ensino CTS e da educação do campo nos livros que chegam na escola (PRAIA GRANDE).

No meu curso nós não tivemos nenhuma disciplina voltada para essas áreas, mas eu já fiz algumas leituras, só que eu tenho dificuldade para trabalhar com meus alunos (PRAIA DO AMOR).

Não houve nenhuma disciplina na minha graduação de Pedagogia (PRAIA MANGABEIRA).

Até agora, não vimos nada sobre essas temáticas no curso de Pedagogia (PRAIA SÃO PEDRO).

As narrativas das professoras evidenciam a falta de orientação na graduação, demonstrando o quanto a formação dos(as) professores(as) fica comprometida e limitada quando desenvolvida por meio da racionalidade técnica gerando, assim, episódios de insegurança e desconhecimento sobre o que fazer e como fazer na hora das vias de fato (GOMES, 2015). Por meio deste argumento, compreende-se que a falta de articulação entre o que ensinar e como ensinar, direcionam o docente a transmitir conceitos científicos desatrelados da realidade dos(as) alunos(as).

Diante disso, se tornam recorrentes nas escolas, a reprodução de práticas mecânicas de ensino, principalmente, em se tratando de Ciências (KRASILCHIK,

1988), sobretudo quando consideramos a formação dos professores(as) das séries iniciais, que em sua maioria, é fragmentada! Dicotomizando os conhecimentos específicos da formação pedagógica. Assim, culmina em uma formação frágil, onde não se prioriza as demais áreas de conhecimento que os cerca, como a Linguagem, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza.

Sobre isso, considera-se as colocações de Gabini *et. al.*, (2012) neste modelo é fragmentada e precária não possibilitando ao professor(a) habilidades para o domínio do conhecimento das diversas disciplinas. Na formação inicial em pedagogia, que é a formação mais comum dos professores(as) que atuam com as séries iniciais, a fundamentação teórica deveria ser essencial e preparar o docente de forma que ele atenda a demanda da escola quanto ao ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

De fato, é consensual que o professor(a) precisa ter domínio sobre o tema a ser tratado. No entanto, a formação do docente atuante nos anos iniciais envolve disciplinas curriculares relativas à área de Ciências da Natureza, mas que não chegam em sua maioria a fornecer subsídios efetivos para que o futuro professor(a) consiga lidar, de forma eficiente, com os diversos conteúdos que encontrarão na realidade cotidiana, como veremos na seção a seguir.

3.2 Práticas pedagógicas de Professores: O olhar que é lançado sobre o ensino de Ciências nas unidades escolares campesinas

Nesta segunda seção identificamos elementos da abordagem CTS que se fazem presentes nos relatos sobre a prática pedagógica dos professores(as) investigados para compreender como se estabelecem essas aproximações e como repercutem tais elementos na formação de seus alunos(as).

As práticas pedagógicas realizadas e relatadas por Praia Mangabeira, Praia Grande, Praia São Pedro e Praia do Amor, consistem em atividades que prevalecem o “modelo tradicional” de ensino, conforme revelam os depoimentos a seguir:

Eu utilizo bastante o livro didático nas aulas de ciências com a minha turma, passo cópias no quadro para eles. Até agora ainda não trabalhei nenhum assunto que fale sobre a abordagem CTS (PRAIA MANGABEIRA). Quando eu trabalho com a disciplina ciências, utilizo o livro didático que tem na escola para copiar o assunto, em alguns assuntos como meio ambiente, ao trabalhar com o tema árvore, procuro associar com a realidade dos alunos daqui da comunidade, a gente faz a contextualização com o conhecimento que eles trazem de casa, vê na televisão. Mas, ainda sinto muita dificuldade e muitas dúvidas relacionadas ao ensino de ciências com abordagem CTS (PRAIA DO AMOR).

Eu ainda não trabalhei CTS com os meus alunos, também nem vi esse conteúdo no plano curricular que a SEMED mandou. Trabalho a disciplina de

ciência normal, a gente faz a cópia no quadro do assunto e resolvemos as atividades que tem no livro (PRAIA GRANDE).

Na disciplina de ciências, eu trabalho com o conteúdo do livro didático e fazemos as atividades que tá no livro sobre o assunto estudado (PRAIA SÃO PEDRO).

O Ensino de Ciências nas unidades educacionais do campo, refletem as discussões protagonizadas por Werlang *et. al.*, (2021) sobre um processo de ensino aprendizagem quase que exclusivamente baseado no livro didático, embasada na Ciência neutra sem relação social e ética, constituída por práticas fragmentadas consideradas corretas e inquestionáveis com ênfase no sistema dominante, depreciando assim a cultura local.

Mas, não podemos deixar de fazer a seguinte observação, do relato de Praia do Amor é possível pontuar aspectos da abordagem CTS no Ensino de Ciências ainda que de maneira discreta, quer seja a relação do conhecimento científico com a realidade do aluno ou na perspectiva da problematização dos reflexos do desenvolvimento tecnológico à sociedade (GOMES, 2015). Mesmo que Praia Grande não saiba, ela está buscando estabelecer relações entre o conteúdo ministrado e os temas que estão em voga no dia a dia do educando.

Entretanto, ainda assim, extraísse das narrativas das investigadas que o Ensino de Ciências no modelo vigente não atende à demanda da Educação do Campo em trazer o conhecimento escolar para a vida, de maneira a tornar-se participante e não meramente um receptor de conhecimentos desconexos da realidade. Rosa *et. al.*, (2020) alerta que tais entendimentos se reportam a uma visão de Ensino de Ciências que é pouco condizente com as práticas das professoras nos anos iniciais, tendo pouca afinidade com aspectos vinculados à alfabetização científica e que em sua prática pedagógica são realizadas poucas ações voltadas a fomentar esse processo.

O que ainda contribui para uma visão superficial do Ensino de Ciências é a forma como o seu currículo é pautado, de forma ocidental e distorcida da verdadeira ciência mundial (WERLANG, *et. al.*, 2021). Trazemos aqui mais uma vez, as falas das professoras Praia Grande, Praia Mangabeira, Praia do Amor e Praia São Pedro, as quais suas narrativas parecem apontar para o sentido de que os planos curriculares chegam na escola prontos e acabados e sem abertura para alteração curricular, tornando-se dessa forma inflexíveis.

Nossos planos de aulas são de acordo com o que a secretaria de educação pede (PRAIA MANGABEIRA)

Os planos de curso que chegam para nós professores, já vêm pronto da SEMED, não fazemos alteração nenhuma porque não temos planejamento aqui na escola [...]. (PRAIA SÃO PEDRO)

Não podemos fugir desse planejamento que eles mandam para a escola, porque senão, eles chamam nossa atenção na secretaria, veja, um exemplo

disso: agora pela pandemia, eu quis fazer uma atividade diferenciada, mandei bastante questões de ciências e menos das outras disciplinas, tive que refazer minhas atividades porque não estavam de acordo com o que eles queriam (PRAIA DO AMOR)
Nós não participamos da construção do plano curricular, só executamos (PRAIA GRANDE)

De acordo com Werlang, *et. al.*, (2021) com relação às questões curriculares, é necessário trabalhar o alargamento das compreensões que os professores(as) têm quanto às concepções de currículo, para que possam, quem sabe, percebê-lo como resultado de disputas de poder, discursos dominantes, interesses e visões de mundo, indo muito além dos debates mais imediatos do contexto escolar e da definição de estratégias, conteúdos e atividades.

Para os autores, é necessário e importante que os profissionais diretamente ligados à educação – professores(as), diretores(as), pedagogos(as) - queiram e lutem por uma participação mais efetiva na elaboração de planos e currículos, constituindo um esforço de trabalho que agregue opiniões, sugestões e expectativas da comunidade (WERLANG, *et. al.*, 2021). Tais ações poderão, pelo menos parcialmente, contemplar as necessidades e os interesses emergentes da realidade em que a escola se situa, e assim aproximar a educação da vida dos educandos(as), tornando-a mais significativa, representativa e dialógica.

Assim, como pontua Silva *et. al.*, (2021) o “ensino tradicional” de Ciências nas escolas do campo, através da educação bancária, livresca e classificatória (FREIRE, 1987) é praticado sob o distanciamento dos professores em relação aos princípios e aos fundamentos da Abordagem CTS e da Educação do Campo. Desta forma, a carência maior percebida não é só de infraestrutura ou recursos materiais, mas de reflexão crítica e de sua consequência: um espírito transformador.

Por sua vez, Silva e Lorenzetti (2020) inferem que, além de um planejamento diferenciado, é necessária uma atuação docente que enfatize uma educação crítica, transformadora, inovadora e formadora de opiniões. Pois, não cabe somente ao professor esse desafio, mas ao sistema educacional como um todo, o qual deve proporcionar condições materiais, profissionais e intelectuais capazes de assegurar aos professores(as) uma atuação educativa mais exitosa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresenta uma discussão acerca dos principais desafios que envolvem o ensino de Ciências em uma abordagem CTS nas escolas do campo. A partir da análise de entrevistas realizadas com as docentes, procurou-se delimitar aspectos importantes e significativos que influenciam a forma como o ensino de Ciências, vem sendo abordado nas escolas do campo de Ponta de Pedras.

Os depoimentos colhidos, revelam que o Ensino de Ciências nas escolas do campo se materializa por meio do “ensino tradicional”, nos quais foi possível constatar que as professoras de Ciências das escolas do campo - deste estudo - demonstram bastante dificuldades para desenvolver um Ensino de Ciências significativo, possuem necessidades formativas, no que se refere, a melhores condições de trabalho, de adotarem metodologias de ensino não convencionais, de saberes específicos da área da Ciência Tecnologia e Sociedade, mas, especialmente, de desenvolver um ensino contextualizado, que tenha condições de superar a distância entre a teoria e a prática, que além de ser uma necessidade, é um ideal da Educação do Campo.

Espera-se que este trabalho possa ampliar a divulgação dos estudos acerca da importância do Ensino de Ciências com caráter CTS na Educação do Campo e da formação docente nessa área, e com isso busca incentivar o desenvolvimento de novas investigações voltadas para esse contexto, oferecendo maior contribuição para alunos e professores(as) de ciências. Sendo, inegável que a abordagem CTS pode de maneira muito significativa contribuir na constituição histórica do Ensino de Ciências da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ewerton Souza de; GLÉRIA, Ana Carolina. abordagem CTS (Ciências, Tecnologia, Sociedade) e ensino: caracterização das aulas de física nas escolas públicas de ensino médio de Arapiraca. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 8, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1393>. Acesso em 10 fev. 2022.

AULER, Décio. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

AULER, Décio. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; AULER, Décio. (org.). **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 73-97, 2011.

BAZZO, Walter. Antônio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GABINI, Wanderlei Sebastião; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. A formação continuada, o uso do computador e as aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 333-348, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/7kFsrDbW6fCHtv6STJxVWWhb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2022.

GABINI, Wanderlei Sebastião; FURUTA, Célia Regina Auler Pereira. O ensino de ciências e a formação do pedagogo: desafios e propostas. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9798>. Acesso em: 5 fev. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S.l.], n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 5 fev. 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8^a edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Luan Sidônio. **Práticas pedagógicas de professores formadores e abordagem CTS**: o ensino de ciências rumo a novas percepções neste século XXI. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2015.

SILVA, Maria José Aguiar dos Reis; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. Educação do campo e abordagem ciência, tecnologia e sociedade: um diálogo possível. **Linha Mestra**, n. 42, p. 82-91, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/406>. Acesso em: 5 fev. 2022.

KRASILCHIK, Myriam. Ensino de Ciências e Formação do Cidadão. **Em Aberto**. Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2044>. Acesso em: 5 fev. 2022.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 01, p. 45-61, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2022.

GALIAZZI, Maria. do Carmo; MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, Antônio. Org. **Vidas de Professores**. 2^a edição. Portugal. Porto Editora: 2013.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; LANGARO, Raquel. Alfabetização científica

ca voltada à formação cidadã: análise de uma intervenção didática nos anos iniciais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 297–316, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654510>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social no ensino de ciências. **Ciências & Educação**, Bauru, v.7, n.1, p. 95-111, 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QHLvwCg6RFVtKMJbwtZLYjD/?lang=pt>. Acesso em 6 fev. 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007. Disponível em: <http://files.gpecea-usp.webnode.com.br/200000358-0e00c0e7d9/AULA%206-%20TEXTO%2014-%20CONTEXTUALIZACAO%20NO%20ENSINO%20DE%20CIENCIAS%20POR%20MEI.pdf>. Acesso em:10 fev. 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica humanística em perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37426>. Acesso em:10 fev. 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 4º Ed. Ijuí, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 9, n. 17, p. 49-62, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1647>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTOS, Aline Coelho dos; CANEVER, Cristini Feltrin; GIASSI, Maristela Gonçalves; FROTA, Paulo Romulo de Oliveira. A importância do ensino de ciências na percepção de alunos de escolas da rede pública municipal de criciúma – SC. **Revista Univap**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 68–80, 2011. Disponível em: <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/29>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SILVA, Virginia Roters da; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**. v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/swHL9FCwBrVv8nsVJq76zRH/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2022.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; LOPES, Suzana Gomes; TAKAHASHI, Eduardo Kojy. Necessidades Formativas de professores de ciências de escolas do campo: uma investigação no semiárido piauiense. **Educação em Revista**. v. 37. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Gzgc38vNr6xW-Zs7cCBsDfRD/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggatto; CARLETTO, Marcia Regina. as dimensões sociais da ciência e da

tecnologia em livros didáticos integrados de ciências do 4º ano do ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 22, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1295/129563005015/movil/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WERLANG, Jair; PEREIRA, Patrícia Barbosa. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciência & Educação**. Bauru. v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/V6zzq93CXN9b8R3TNZXbsqs/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

DO MUNDO DO TRABALHO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM QUÍMICA: O USO DO TEMA AGROTÓXICO EM AULAS MEDIADAS POR OFICINAS TEMÁTICAS E DISCUSSÕES NO CAMPO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE - CTSA

Klebson de Souza Santos¹

Eliel Silva Mendonça²

Diêgo Moreno Neiva Pereira³

Kuércia Leite da Silva⁴

INTRODUÇÃO

Com a evolução humana e das tecnologias, inúmeros produtos químicos foram inseridos no cotidiano de nossa sociedade, podendo estes, serem associados aos conteúdos estudados na disciplina de química. Tendo em vista que essa relação não é facilmente visualizada pelo alunado. Para Freire (2003, p.61) “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, em um dado momento, a tua fala seja a tua prática”. É necessário que os conteúdos se aproximem da realidade do aluno e dê sentido ao que lhe rodeia.

-
- 1 Prof. Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019) e Licenciando em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2012). Atuando como professor da área de Química – Ensino de Química e Química Geral na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2014). Trabalhando com a Formação de Professores em Química, Educação Ambiental e Ciências de Materiais e Ambiental. klebsonsouzaqa@gmail.com
 - 2 Prof. Eliel Silva Mendonça, Licenciado em Química Pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2020). Atuando atualmente como Bombeiro Militar no Governo Estadual da Bahia. elielsmecb@gmail.com
 - 3 Prof. Mestre Diêgo Moreno Neiva Pereira, Mestre em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2015) e Licenciando em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2013). Atuando como Professor de Química - Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC (2019). digomoreno.uesb@gmail.com
 - 4 Profª. Kuércia Leite Da Silva, Pós-Graduanda da Especialização Lato Sensu de Educação e Suas Tecnologias pelo Instituto Federal da Bahia- IFBA- campus Valença, e Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2017). Atuando como Professora na área de exatas - Secretaria de Educação - SEC (2019).kuercialeite.uesb@gmail.com

Segundo Pozo e Crespo (2009) o ensino de química deve ser inovador e reflexivo, não podendo se resumir apenas à transmissão de conhecimentos. Assim sendo, é necessário que os professores abandonem o modelo tradicional e utilizem metodologias que favoreçam conexões dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, a fim de promover o acesso ao conhecimento tecnológico, contribuindo na formação cidadã, crítica e atuante no contexto social, bem como suas transformações, além de valorizar o ensino de ciências (FINGER e BEDIN, 2019).

O tema “agrotóxicos” é uma fonte potencial a ser explorada, uma vez que os produtos agrícolas já estão presentes no desenvolvimento da agricultura desde os primórdios da humanidade, facilitando os conteúdos de química, pela facilidade em relacioná-los com as problemáticas de ordem socioambiental (Cavalcanti et al. 2010).

Após a Segunda Guerra Mundial, os agrotóxicos alcançaram seu auge atendendo a demanda alimentar da época, fazendo dos insumos agrícolas uma valiosa descoberta da química para sociedade (BELTRAN e KLAUTAU, 2020).

O uso dos agrotóxicos na produtividade “agrorural” traz contribuições, e de contrapartida sua utilização tem gerado inúmeros problemas sociais e ambientais. Considerado pivô de diversas doenças no ser humano, tem prejudicado diversos organismos vivos e recursos naturais (MORAES, 2019). O que fomenta questionamentos a respeito da eficácia dos agrotóxicos frente aos seus impactos sobre a fauna e flora têm preocupado diversas comunidades científicas em todo planeta, mas ainda é pouco problematizado pela sociedade em geral, (Moreira et al. 2002). Todos os questionamentos e preocupações sobre os aspectos socioambientais decorrentes da utilização dos defensivos agrícolas nos remete à perspectiva CTSA no ensino de química.

Abordar a temática dos agrotóxicos e relacioná-la aos conteúdos de química, em um cenário que demonstre a importância do conhecimento científico dentro e fora do âmbito escolar, permite investigar a seguinte questão problema: Como a releitura de rótulos de produtos agrícolas pode contribuir para o ensino de química, abordando a perspectiva CTSA?

Para atingir os objetivos traçados, esta pesquisa tem o caráter descritivo, analisada por duas vertentes: quanto ao seu objetivo e quanto à sua abordagem. De acordo com Silva e Menezes (2001) a pesquisa descritiva tem como objetivo a apresentação das características de um determinado grupo ou fenômeno. Quanto a sua abordagem, esta pesquisa é classificada como qualitativa.

O estudo foi realizado no Colégio Estadual Democrática Líbia Tinoco Melo, localizado na cidade de Teolândia - BA, na região do baixo sul. O município encontra-se a 273 Km da capital baiana com população estimada em 14 943 habitantes, segundo o censo de 2004. Tem como principal fonte de renda o agrogócio voltado para produção de consumo comunitário e para a exportação,

focado na produção de cacau, banana, cravo-da-índia e outros substratos do cultivo local. A escola de médio porte, oferta duas modalidades de ensino, o Médio Regular e a Educação Para Jovens e Adultos (EJA).

Observando e compreendendo um pouco da cultura local pode-se inferir que o local escolhido para objeto de estudo está alinhado com a proposta do trabalho, apresentando um número expressivo de discentes que vivenciam a produção de subsistência de forma direta ou indireta através da agricultura familiar.

Assim, a temática surge como uma importante ferramenta para relacionar o conhecimento científico com a realidade desses estudantes. Uma vez que o trabalho não visou somente a oferta do conteúdo de química, mas também promover um processo crítico-reflexivo sobre o uso indiscriminado dos agrotóxicos para saúde humana e os impactos ambientais.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido de forma remota, devido ao período de pandemia da doença da corona vírus (transmissível pelo Sars-cov2). Assim, foi levantado junto aos participantes, informações básicas que nortearam a caracterização e personificação dos sujeitos em análise.

Foram convidados aproximadamente 518 estudantes das diferentes séries e eixos formativos, porém devido ao baixo acesso a equipamentos eletrônicos e de internet, esse número ficou resumido a 328 estudantes (correspondente a 63,32% dos estudantes convidados).

A coleta de dados foi realizada através de questionários semiestruturados com caráter semiaberto. Para Tozzoni-Reis (2009, p.56) “esse instrumento de pesquisa consiste num conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador”.

Como atividade prática, a proposta metodológica utilizada foi a oficina temática com a leitura dos rótulos dos produtos e abordagem dos conteúdos de química. A oficina ocorreu nos três turnos, utilizando a plataforma do Google Meet, tendo duração de 03 horas em cada turma e os questionários foram aplicados através de formulários eletrônicos.

Estendemos e concordamos com Silva e Menezes (2001), ao afirmar que a pesquisa científica pode ser caracterizada como uma fonte investigativa por meio da observação de fatos ou fenômenos que tem o objetivo de descobrir novos saberes sobre uma determinada área do conhecimento. Para a produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa precisa seguir um percurso metodológico.

Partindo do pensamento de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), de que uma oficina se apresenta numa sequência fundamentada nos três momentos pedagógicos: a problematização, a organização e a aplicação do conhecimento,

e assim seguimos durante a pesquisa.

A princípio, foi explicado aos estudantes o contexto da pesquisa e aplicado o questionário investigativo antes da atividade, utilizando perguntas norteadoras como (O que você entende por agrotóxicos? Você sabe quais são os efeitos negativos provocados pelos agrotóxicos à saúde humana e ao meio ambiente? Você costuma ler as informações dos rótulos? Você é capaz de interpretar as informações dos rótulos?) com objetivo de compreender os conhecimentos dos estudantes sobre a temática, fomentando discussões coletivas e críticas sobre o assunto.

No segundo momento, foi realizada uma apresentação sobre os agrotóxicos, abordando o contexto histórico, conceitos, classificações, informações contidas nos rótulos, problemáticas correlatas e demais estudos específicos para sua compreensão. Posteriormente, foram abordados conteúdos de química contextualizados com o tema, para que os estudantes pudessem relacionar o assunto da disciplina com as práticas vivenciadas através dos defensivos agrícolas. Os conteúdos abordados foram: *evolução da tabela periódica*, abordando a descoberta dos elementos químicos, características e propriedades importantes para desenvolvimento tecnológico e de novas substâncias; *soluções*, para preparo dos produtos pulverizados na agricultura, mostrando conceitos sobre o que é uma solução, seus componentes e classificações, e formas de identificar a concentração das soluções; *química orgânica*, relacionando as funções orgânicas com os princípios ativos presentes nos agrotóxicos, revendo assuntos como a classificação dos átomos de carbono e das cadeias carbônicas.

Na última atividade, foi realizada uma releitura de rótulo do glifosato, com o intuito de identificar a nomenclatura, princípio ativo, classe de aplicação, modo de ação, concentração correta e amplitude de sua toxicidade, uso de equipamentos de proteção individual e a importância da devolução de embalagens conforme legislação.

Os dados obtidos são oriundos de questionários aplicados, sendo um prévio e outro pós-intervenção com o objetivo de comparar o entendimento prévio e final dos estudantes. Durante a pré-análise, foram selecionados 5 questionários que representam as respostas extraídas dos participantes em totalidade.

No intuito de organizar esta análise, foram feitas categorizações desses dados. Para Minayo (2001, p.27) “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito”. Dessa forma, a exploração dos dados, nos permitiu construir categorias e codificações dos sujeitos através da palavra Aluno seguida por uma letra.

DESENVOLVIMENTO

Com público majoritário em contato direto com agricultura ou com familiares que lidam com cultivo, fica evidente o contato constante com os agrotóxicos, o que realça a relevância da pesquisa, uma vez que relaciona a temática com a vivência dos estudantes, e ajuda a entender os riscos socioambientais associados ao tema e sua relação com o ensino de química.

Buscando compreender alguns aspectos dos alunos e conhecer o público-alvo, foi aplicado em todas as turmas do Médio Regular e do EJA, um questionário para analisar a relação dos estudantes com a temática, suas percepções e conhecimentos.

A idade dos participantes é na faixa de 14 até maiores de 30 anos, sugerindo pode existir uma condição de atraso no ano escolar em relação a idade. Esses dados precedem uma situação preocupante, a Evasão Escolar, onde alunos que precisam ajudar no sustento familiar, deixam a escola em segundo plano. É um cenário de incerteza sobre o futuro dos alunos, que dificulta o aproveitamento escolar e prejudica o futuro profissional.

Em geral são moradores da área urbana, porém possuem laços com a zona rural, seja pelo trabalho direto na lavoura ou por ter algum parente vinculado ao trabalho rural, seja como fonte de renda principal ou complementação da renda familiar.

A pesquisa é centrada na efetividade de participação dos estudantes, desse modo foi pensando que durante a oficina temática os estudantes poderiam dialogar, expor suas realidades, necessidades e contribuir para uma discussão colaborativa. Assim, a atividade foi ministrada no turno oposto ao de aula, para que os alunos tivessem um tempo maior dedicado à vivência da oficina, que teve a participação de 276 estudantes, equivalente a 53,28% dos discentes da escola.

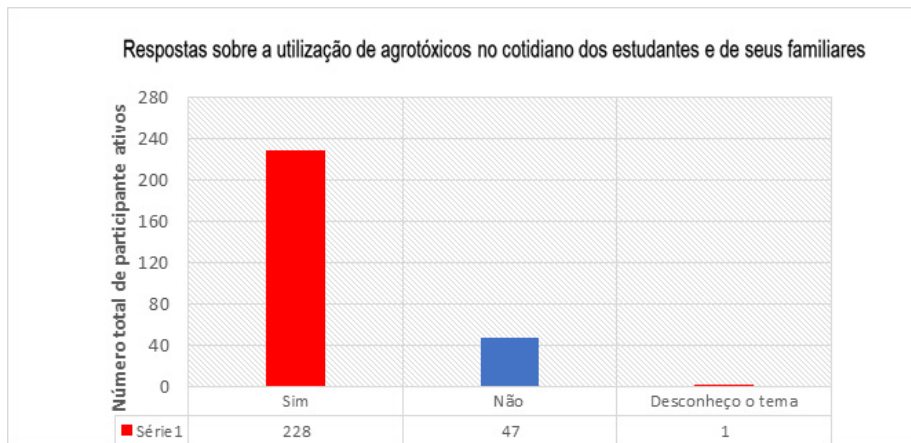
Podemos perceber um prejuízo na amplitude dos resultados pelo número de presentes inferior ao esperado, que está associado a problemas socioculturais como a falta de equipamentos (celular, tablet ou computador) ou internet de qualidade, para que o aluno esteja inserido no ensino remoto.

Parte 1 - CONHECIMENTOS SOBRE OS AGROTÓXICOS E SEUS RISCOS SOCIOAMBIENTAIS.

Essa categoria tem o objetivo de avaliar a mudança de compreensão dos alunos sobre o que são agrotóxicos e seus efeitos adversos provocados ao ser humano e ao meio ambiente.

De acordo com a figura 4, percebe-se que a maioria dos alunos ou familiares têm contato direto ou indireto com agrotóxicos no seu cotidiano, o que realça mais uma vez, a importância deste trabalho com a realidade dos sujeitos da pesquisa.

Figura 1 – Questionamento sobre a utilização de agrotóxicos pelos sujeitos da pesquisa



Além do questionamento sobre a utilização dos agrotóxicos, também foi perguntando sobre os nomes dos produtos agrícolas que você ou seu familiar costuma utilizar. A análise nos permite notar que há algumas percepções equivocadas, como a citação do fertilizante NPK, não enquadrado como agrotóxico. Apesar disso, é evidente a disseminação desses produtos, mediante a citação de diversos exemplos conhecidos, destacando-se o Glifosato, conhecido pelo nome comercial “Roundup”, defensivo agrícola mais comercializado no país (BBC NEWS BRASIL, 2021).

Foi proposto para os estudantes que eles pudessem falar sobre a importância dos agrotóxicos para o cultivo. Ao analisar as respostas recebidas, notou-se que muitas delas tinham objetivos análogos ou descrições parecidas, sintetizando-as através do quadro abaixo:

Quadro 1 – Questionamento sobre a importância dos agrotóxicos na produção rural.

CÓDIGO	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES
ALUNO A	“São importantes, pois esses produtos protegem a plantação de ervas daninhas e pragas, o que possibilitará um bom cultivo”
ALUNO B	“Por causa deles podemos ter alimentos saudáveis em nossa mesa”
ALUNO C	“Eles auxiliam na maximização da produção, fazendo com que haja menos prejuízo no cultivo de determinado produto, gerando maior lucro”
ALUNO D	“Ajudam no crescimento da economia e no sustento das nossas famílias”
ALUNO E	“Ajudam no desenvolvimento das plantas”

A maior parte das respostas estão em concordância com o Aluno A, que faz alusão à importância do controle das pragas pelos agrotóxicos para obtenção de um bom cultivo. São justificativas cabíveis, mas que mascaram os danos provocados por tais produtos.

O Aluno C seguiu uma linha de raciocínio próxima ao colega supracitado, mas atrelou o fator econômico ao objetivo do bom cultivo. É evidente que muitas pessoas têm na lavoura a sua fonte de renda, e os agrotóxicos são uma alternativa rápida e eficaz no controle de pragas agrícolas. Porém, somente a visão do lucro faz com que as consequências nocivas sejam negligenciadas, acarretando problemas que o próprio lucro gerado não é capaz de remediar.

Essa análise torna evidente a pertinência do letramento científico na educação básica, para que seja um recurso que aproxime o conhecimento acadêmico com as práticas vivenciadas pelos discentes, fornecendo as habilidades necessárias para que o aluno reconheça, compreenda os processos formativos e construa pensamento crítico acerca dos impactos da ciência e da tecnologia na sociedade.

As respostas que mais divergem ao justificar a importância dos agrotóxicos estão nas falas dos alunos B e E. O aluno E trouxe uma afirmação que se enquadra mais a função de fertilizantes, visto que os agrotóxicos são produtos para o controle de pragas. No entanto, o aluno B afirma que estes produtos auxiliam na produção de alimentos saudáveis, o que foge da realidade, visto que essas substâncias são tóxicas e permanecem nos alimentos, gerando inúmeras enfermidades à saúde humana. Provavelmente tenha influência na estética do produto final, pois tais substâncias contribuem para produzir um alimento robusto e brilhante, gerando a falsa sensação de saudáveis.

Percebe-se claramente que os alunos não desconhecem ou negligenciam os efeitos nocivos provocados pelos agrotóxicos, denunciando uma problemática sobre a utilização desses produtos. O fato de não ter conhecimento em totalidade daquilo que se utiliza, faz com que conceitos equivocados sejam gerados, riscos e consequências sejam negligenciados, em detrimento da monetização. Diante disso, reforça-se a relevância dessa temática para contribuir com conhecimento e conscientização sobre aquilo que os rodeia, além da capacidade de poderem se posicionar criticamente frente aos efeitos provocados pela ciência na sociedade, através das perspectivas da abordagem CTSA.

A primeira questão apresentada se refere à concepção dos alunos sobre o que são defensivos agrícolas. O quadro x traz a concepção de 5 alunos sobre o que são agrotóxicos, antes e após a aplicação da oficina temática.

Quadro 2 – Questionamento a percepção e o nível de conhecimento sobre o conceito sobre agrotóxicos.

QUESTIONÁRIO A	QUESTIONÁRIO B
Aluno A: “Não sei”	Aluno A: “São produtos químicos que ajudam no combate de pragas e doenças na agricultura.
Aluno B: “São produtos químicos”	Aluno B: “São produtos químicos tóxicos usados na lavoura para evitar pragas”
Aluno C: “Agrotóxicos são produtos utilizados na agricultura para controlar pragas e insetos que causam danos às plantações”	Aluno C: “São produtos químicos sintéticos utilizados, em sua maioria, pelos agricultores, a fim de acabar com as pragas, que a médio ou a longo prazo, podem trazer problemas de saúde”
Aluno D: “São remédios utilizados nas plantas para ajudar no seu desenvolvimento”	Aluno D: “São produtos usados para combater doenças e pragas nas produções agrícolas”
Aluno E: “Substâncias usadas na agricultura para ajudar na produção agrícola”	Aluno E: “Produtos químicos usados na agricultura, com o principal intuito de combater pragas”

Diante das respostas apresentadas no Questionário A, notou-se que alguns alunos já possuíam alguns conceitos sobre os agrotóxicos, antes mesmo da aplicação da oficina temática. No entanto, o aluno A não soube responder à questão, o aluno B respondeu de forma bem simplista e o aluno D o confundiu com fertilizantes.

Inferese que o conceito apresentado previamente pelos estudantes é bastante influenciado pelos recursos de mídia, visto que não apresentam criticidade sobre os defensivos agrícolas, apontando somente, os aspectos benéficos de sua utilização. Alves e Simões (2018) reforçam que a sociedade deveria ter mais acesso às informações sobre a toxicidade desses produtos para saber os riscos que estão expostos.

Para avaliar se a aplicação da oficina agregou algum conhecimento, repetiu-se a pergunta ao final da atividade, conforme questionário B. Através do Quadro x, pode-se observar que todos os alunos conseguiram trazer definições mais completas, evidenciando o processo de construção do conhecimento pela oficina. Os alunos A e B apresentaram uma grande evolução, trazendo concepções ainda mais elaboradas. Por sua vez, o aluno D que havia apresentado um conceito equivocado, trouxe uma definição mais correta sobre os agrotóxicos.

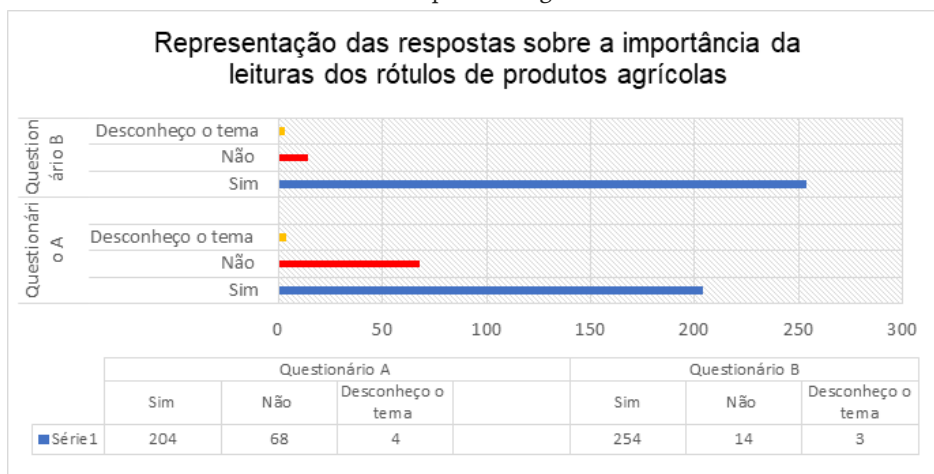
Pode-se notar a evolução na percepção de alguns alunos sobre a toxicidade dessas substâncias. Enquanto no Questionário A os alunos só apresentavam aspectos benéficos, as respostas do Questionário B já trazem alguns termos como “tóxicos” e “problemas de saúde”, demonstrando mais conscientização por parte dos discentes.

Nesse entendimento, Santos e Schnetzler (2003) afirmam que os

conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes devem ser considerados e utilizados para que possam refletir à luz do conhecimento científico, possibilitando a reconstrução do seu próprio conhecimento. Dessa forma, podemos perceber que a atividade proposta conseguiu agregar valor ao conhecimento comum dos estudantes por meio do conteúdo apresentado, analisando a evolução das respostas posteriores.

Na segunda questão, o intuito era avaliar se os alunos julgavam importante a leitura de rótulos dos agrotóxicos. Os resultados dos questionários serão retratados nas figuras abaixo:

Figura 2 – Agrupamento de respostas dos questionários sobre a importância da leitura de rótulos de produtos agrícolas.



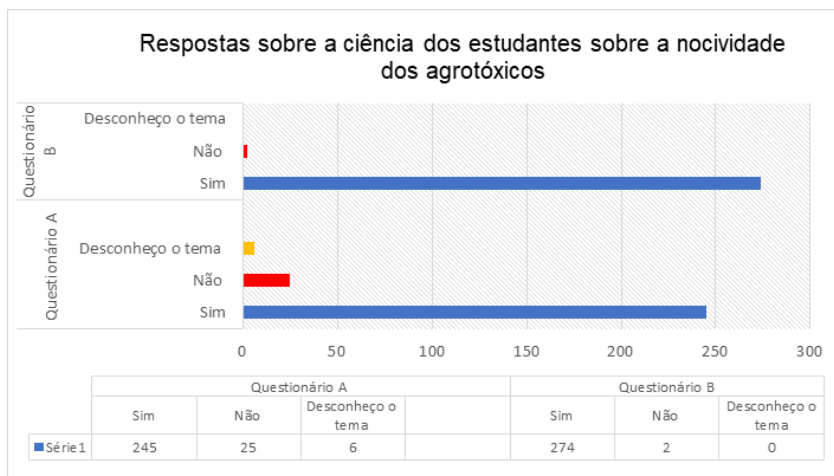
Questionário A (aplicação antes da oficina temática) / Questionário B (aplicado ao final da oficina temática)

Observou-se no Questionário A que a maioria dos estudantes compreendem a importância das informações contidas nos rótulos dos produtos utilizados, enquanto no Questionário B esse entendimento foi unânime. Apesar do resultado positivo, foi observado que os alunos tinham dificuldades em interpretar algumas informações descritas nos rótulos. Isso se deve principalmente à linguagem complexa das informações, provocando desinteresse em buscar essas compreensões.

Dessa forma, torna-se válido o proposto por Soethe e Luca (2008), que defendem a formação de consumidores críticos que possam lutar por seus direitos, não somente de exigir as informações obrigatórias dos rótulos, mas de compreendê-las de maneira ampla e objetiva.

Na terceira questão de ambos os questionários o objetivo era analisar a ciência dos estudantes sobre a nocividade dos agrotóxicos. Os resultados serão descritos nas figuras abaixo.

Figura 3 – Agrupamento de respostas a respeito do nível de conhecimento sobre a nocividade do contado direto e indireto dos agrotóxicos.



Questionário A (aplicação antes da oficina temática) / Questionário B (aplicado ao final da oficina temática)

Os resultados obtidos demonstram que muitos alunos disseram ter conhecimento sobre a nocividade dos agrotóxicos. Porém, houve um aumento significativo nesse dado após a aplicação da oficina, enfatizando a importância das informações apresentadas sobre os riscos socioambientais associados ao uso destes produtos. Para Peres e Moreira (2003), é de extrema importância o conhecimento sobre os efeitos negativos dos agrotóxicos, pois eles podem se manifestar de forma imediata ou ao longo do tempo, acarretando consequências muito mais graves à saúde humana.

Parte 2 - RELAÇÃO ENTRE OS AGROTÓXICOS E O ENSINO DE QUÍMICA

Nesse ponto, foi abordado a percepção dos estudantes sobre as relações existentes entre a temática da pesquisa e o ensino de química, confrontando suas manifestações antes e após a oficina.

A quarta questão almeja entender a relevância dada pelos alunos ao se trabalhar o tema agrotóxicos. O comparativo desses dados está explanado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Questionamento sobre a importância da abordagem sobre agrotóxicos em sala de aula.

Questionário A	Questionário B
Aluno A: “Bom, pois aprendemos quais produtos podemos usar em cada tipo de planta”	Aluno A: “Quando abordado esse tema em sala, os professores estão favorecendo a compreensão dos alunos no que desrespeito os malefícios e os benefícios no cultivo usando os agrotóxicos”

Aluno B: “Mostrar para as pessoas a importância dos agrotóxicos no cultivo das plantas.”	Aluno B: “Informar sobre um produto tão presente em nossas vidas e mostrar lados que a indústria não mostra”
Aluno C: “É de suma importância, pois visa abranger nosso conhecimento com relação não apenas aos benefícios, mas também ao consumo exacerbado e suas consequências para o ser humano e o meio ambiente.”	Aluno C: “Com agrotóxicos em sala de aula pode ser uma maneira de se promover a contextualização desse ensino, no qual conceitos trabalhados em sala de aula poderiam ser aplicados no cotidiano, desenvolvendo nesses educandos um pensamento crítico no que diz respeito à forma como alimentos”
Aluno D: “Tem muitas famílias na nossa cidade que trabalham com isso, seria importante os filhos passarem essa informação para os pais.”	Aluno D: “Nos ajuda a compreender os efeitos negativos dos agrotóxicos na saúde dos consumidores, riscos ao meio ambiente, trabalhadores que lidam diretamente com as substâncias e comunidades que moram perto das grandes áreas de plantações”
Aluno E: “Super importante já que são produtos que de um lado auxiliam, mas que por outro lado pode ser perigosíssimo para a saúde”	Aluno E: “É muito importante, pois é algo que faz parte do nosso dia a dia, e muitos nem sabem. Ele causa inúmeros danos ao meio ambiente, e ao ser humano. Ter conhecimento sobre o assunto é bom, pois podemos tomar decisões melhores, incentivando a agricultura orgânica.”

Ao analisar o Questionário A, pode-se notar que os alunos conseguiram atribuir importâncias dessa abordagem, principalmente sobre a produtividade agrícola e uma razoável preocupação sobre as consequências dos agrotóxicos. Já no Questionário B, podemos perceber argumentos mais aprofundados, o que demonstra o interesse que os alunos tiveram pela discussão:

O aluno B externou a vontade de expor as indústrias que visam o aspecto econômico e negligenciam os danos ambientais. Segundo Moraes (2019), os produtos chegaram ao Brasil com o nome “defensivos agrícolas”, a fim de omitir a toxicidade atrelada ao termo agrotóxicos.

O aluno E, apresentou a possibilidade da agricultura orgânica, como opção de práticas sustentáveis para o desenvolvimento de alimentos saudáveis. O conhecimento de novas técnicas pode contribuir para a inclusão de novas práticas visando a sustentabilidade, como o uso de recursos orgânicos, na agricultura familiar.

A resposta mais intrigante veio do aluno C. Ele conseguiu relacionar os agrotóxicos aos conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas. Esse ideal corresponde com os de Finger e Bedin (2019) ao valorizarem a contextualização em sala de aula, potencializando o acesso ao conhecimento científico para formação de cidadãos críticos. Estando paralelo aos objetivos da oficina desenvolvida para esse estudo.

O intuito da quinta questão era saber se os alunos conseguiam relacionar algum conteúdo da disciplina de química com a proposta da oficina. As

explicações trazidas pelos participantes serão exibidas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Questionamento sobre a relação entre agrotóxicos e os conteúdos de química.

QUESTIONÁRIO A	QUESTIONÁRIO B
Aluno A: “Não sei”	Aluno A: “Sim. Conhecer as características dos elementos químicos, tabela periódica, soluções e compostos orgânicos.”
Aluno B: “Não”	Aluno B: “Sim. A Química explica diversos fenômenos da natureza e esse conhecimento pode ser utilizado em benefício do próprio ser humano.”
Aluno C: “Sim, pois os agrotóxicos tem relação com Química”	Aluno C: “Sim, mostrando as composições químicas que tem nos agrotóxicos, como ele pode danificar o solo e entre outros.”
Aluno D: “Agrotóxicos são feitos de elementos químicos todos misturados, podemos falar sobre a formação e o que há dentro do produto, ou porquê esses agentes juntos tem esse tipo de reação”	Aluno D: “Diferentemente do que muitos estudantes pensam, a Química é uma ciência que não está limitada somente às pesquisas de laboratório e à produção industrial. Pelo contrário, ela está muito presente em nosso cotidiano das mais variadas formas e é parte importante dele. Seu principal foco de estudo é a matéria, suas transformações e a energia envolvida nesses processos. A Química explica diversos fenômenos da natureza e esse conhecimento pode ser utilizado em benefício do próprio ser humano.”

Podemos verificar uma mudança na visão dos alunos sobre a relação entre agrotóxicos e a química. No Questionário A, alguns alunos não souberam dizer ou acreditavam que não havia conexão entre os temas. O aluno C, admitiu de forma simples que há uma relação. Já o aluno D, cometeu algumas interpretações incorretas sobre os elementos, ao afirmar que estão todos misturados, sendo que há uma organização nas formações químicas por meio das características dos elementos, propriedades, formas de ligação, dentre outros fatores.

Todavia, o Questionário B apresentou algumas mudanças positivas nas respostas. Os alunos A e B, que posteriormente negaram ou não souberam responder, mostraram junto ao aluno C, reconhecimento do ensino de química para explicação de fenômenos cotidianos, bem como a exemplificação de assuntos abordados na oficina. O aluno D compôs um entendimento mais assertivo, percebendo a química em seu cotidiano, sua importância social e tecnológica, evidenciando que a aplicação da oficina agregou o significado da química na vivência dos alunos através da temática.

A sexta questão, presente apenas no Questionário B, teve como objetivo avaliar se após a aplicação da oficina os alunos conseguiam compreender a importância do estudo da química nas diversas ações do cotidiano, corroborando com a proposta de ressignificação do ensino de química para os participantes.

Quadro 6 – Questionamento sobre a importância da química nas situações cotidianas.

Aluno A	“Sim. É possível relacionar os conteúdos da disciplina de química com as práticas vivenciadas na minha realidade”.
Aluno B	“Sim. A Química presta uma contribuição essencial à humanidade com alimentos e medicamentos, com roupas e moradia, com energia e matérias primas, com transportes e comunicações. Um mundo sem a ciência Química seria um mundo sem tecnologias, e isso significa sem telefones, sem computadores”.
Aluno C	“Com certeza. Pra falar a verdade, Química é uma das disciplinas que mais se aproxima com a realidade de todos os estudantes e é a que tem mais aplicações diárias. Portanto, estudá-la é essencial”.
Aluno D	“É importante ter o mínimo de conhecimento sobre Química, pois ela está por toda parte, em praticamente todas as áreas de nossa vida, e na sociedade. Assim nós poderemos entender melhor as coisas, opinar e tomar decisões boas para o nosso futuro”.
Aluno E	“Sim. O ensino da química é fundamental no nosso cotidiano pois com esse ensino, temos ciência de quais produtos fazem mal ou bem para nossa saúde”.

Através desses exemplos, podemos concluir que a visão dos alunos sobre a relevância da química no cotidiano foi bastante positiva. O reconhecimento da utilização da química para explicar fenômenos do dia a dia contribui no processo de aprendizagem dos alunos, além de formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Para Pontes et al. (2008) a química está presente em todas as tarefas diárias, mas é difícil de ser reconhecida pelos estudantes. Esse fato, deve-se à prática descontextualizada feita nas escolas, sem gerar significado do conhecimento científico ensinado com o mundo real (SANTOS, 2007). Portanto, a impressão final transmitida pelas respostas dos alunos traduz a eficácia proposta pela oficina temática, caracterizando-se como ferramenta metodológica assertiva no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização desenfreada dos agrotóxicos tem gerado inúmeras consequências à saúde do ser humano e ao meio ambiente. A inclusão desse tema transversal no ensino de química pode contribuir no processo de construção do conhecimento científico, formação cidadã e compromisso com o meio social por parte dos estudantes.

Através das categorias analisadas nesta pesquisa, percebeu-se que a utilização dessa temática ajudou a relacionar o conhecimento em sala de aula com as práticas vivenciadas pelos alunos. Ficou evidente que se os alunos não compreendem a aplicabilidade dos conteúdos com as tarefas do seu cotidiano, há falta de interesse naquele tipo de conhecimento aplicado. Naturalmente, faz-se necessário que o professor utilize ferramentas metodológicas para alcançar esse objetivo, como exemplo as oficinas temáticas deste projeto.

A proposta deste trabalho atingiu seu objetivo ao conseguir utilizar a temática agrotóxicos e a releitura de rótulos como recurso no ensino de Química e mantendo o enfoque CTSA. Diante dos resultados apresentados nos questionários, podemos constatar que a aplicação deste trabalho conseguiu desenvolver conhecimentos e transmitir informações importantes sobre os agrotóxicos, relacionar conteúdos de química de forma articulada com a temática e o cotidiano dos estudantes, promover conscientização sobre os riscos à saúde e meio ambiente, além de construir um pensamento crítico e questionador sobre a ciência e o impacto do uso de suas tecnologias na sociedade.

É essencial trabalhar com problemáticas do cotidiano, fornecendo contextos capazes de promover significado aos conteúdos de química. Destarte, destaca-se a importância da contextualização no processo de ensino aprendizagem para alcançar esses valores supracitados.

Nesse sentido, este trabalho enfatiza o papel transformador da educação na vida dos estudantes. O conhecimento tem o poder de conscientizar e libertar o aluno para ser um agente atuante na sociedade, capaz de compreender tudo aquilo que lhe rodeia, refletir sobre suas atitudes e consequências no aspecto público e individual, a fim de formar um cidadão que conheça e lute por seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRAN, Maria Helena Roxo; KLAUTAU, Fabiana Dias. **CTSA na História: Discutindo Agrotóxicos à Luz da História da Ciência**. Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química, v. 1, n. 1, p. e012003-e012003, 2020. Disponível em: <<http://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/8>>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- CARRANÇA, Thais. **Agrotóxico mais usado do Brasil está associado a 503 mortes infantis por ano, revela estudo**. BBC News Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57209799>>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- CAVALCANTI, Jaciene Alves et al. **Agrotóxicos: uma temática para o ensino de Química**. Química nova na escola, v. 32, n. 1, p. 31-36, 2010. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_1/07-RSA-0309.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FINGER, Isadora; BEDIN, Everton. **A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química**. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, v. 2, n. 1, p. 8-24, 2019. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/9732>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Rodrigo Fracalossi. **Agrotóxicos no Brasil: padrões de uso, política da regulação e prevenção da captura regulatória. Texto para Discussão**, 2019. Disponível em: <<https://www.econstor.eu/handle/10419/211457>>. Acesso em: 17 out. 2021.

MOREIRA, Josino Costa et al. **Avaliação integrada do impacto do uso de agrotóxicos sobre a saúde humana em uma comunidade agrícola de Nova Friburgo, RJ**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 7, n. 2, p. 299-311, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232002000200010&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 22 set. 2021.

PERES, Frederico; MOREIRA, Josino Costa. **É veneno ou é remédio. Agrotóxicos, saúde e ambiente**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, v. 384, 2003. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/E-veneno-ou-e-remedio_-Frederico-Peres.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

PONTES, Altem Nascimento et al. **O ensino de química no nível médio: um olhar a respeito da motivação**. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba, PR, p. 10, 2008. Disponível em: <<http://bohr.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. *Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira**. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 2, n. 2, p. 110-132, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172000000200110&script=sci_arttext>>. Acesso em: 19 out. 2021.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Porto Alegre: UNIJUI, 2003. Disponível em: <<https://ria.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/897>>. Acesso em: 07 out. 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 2001. Disponível em: <<<https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/712/1/Metodologia%20de%20Pesquisa.pdf>>>. Acesso em: 25 out. 2021.

SIMÕES, Natalia Trojahn; ALVES, Elenilson Freitas. **O uso da temática agrotóxico no ensino de química orgânica através da metodologia dos momentos pedagógicos.** Revista Debates em ensino de Química, v. 4, n. 2 (esp), p. 147-175, 2018. Disponível em: <<http://200.17.137.114/index.php/REDEQUIM/article/view/2023>>. Acesso em: 14 set. 2021.

SOETHE, Antuir Alves; LUCA, Anelise Grunfeld. **Problematizando o ensino de química por meio da leitura de embalagens/rótulos: uma proposta para o segundo ano do ensino médio.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 4, n. 09, 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. Disponível em: <<https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/785/1/METODOLOGIA%20DA%20PESQUISA.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

O MAPA MENTAL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: POR UMA CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS VIVIDOS¹

Gabriel de Miranda Soares Silva²

INTRODUÇÃO

O mapa é um dos principais instrumentos metodológicos utilizados no ensino de Geografia, como a ciência que estuda e analisa o espaço geográfico, as representações cartográficas são a base dos princípios do raciocínio geográfico, alicerçada no princípio da localização, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento espacial e das relações da sociedade com a natureza.

A Geografia é um componente curricular em todas as etapas da Educação Básica brasileira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental fica a cargo dos profissionais da pedagogia, e já nos anos finais e no Ensino Médio dos profissionais especialistas em Geografia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia que estudar Geografia oportuniza aos estudantes compreender o mundo em que vivem, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diferentes regiões do planeta (BRASIL, 2018, p. 359).

O objetivo deste artigo é refletir como os mapas mentais podem auxiliar no processo de alfabetização geográfica e cartográfica, além de destacar a importância deste processo, que vai além de experiências cognitivas onde os estudantes só compreendem a codificar mapas. Procuramos exercitar uma Geografia para a cidadania, onde através dos mapas os estudantes podem observar os diferentes espaços vividos.

Como suporte metodológico foi utilizado uma revisão bibliográfica e documental, pesquisando os materiais teóricos e metodológicos já publicados na

1 As reflexões deste artigo, foram apresentadas na modalidade relato de experiência no Seminário de Educação – SemiEdu 2021, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

2 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor Substituto no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). soares.ufmt@gmail.com

temática analisada. As atividades de construção dos mapas mentais foram desenvolvidas em sala durante as aulas de Geografia em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

Pautamos nossas análises a partir do método fenomenológico, de modo que o “espaço vivido, aquele que é construído socialmente a partir da percepção das pessoas”, colocando em análise o lugar, vivido e interpretado pelos indivíduos a partir de suas práticas socioespaciais cotidianas (LENCIONI, 2014, p. 155).

DO PENSAMENTO ESPACIAL AO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

No 6º ano do Ensino Fundamental os estudantes iniciam o processo de ensino-aprendizagem com os profissionais especialistas em Geografia, e compreendem diversos conceitos fundamentais que balizam o processo ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os princípios do raciocínio geográficos, são uma maneira de exercitar o pensamento espacial dos estudantes, de modo a “compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (BRASIL, 2018, p. 359). No quadro 1 é possível observar os princípios do raciocínio geográfico.

Quadro 1: Princípios do Raciocínio Geográfico

Princípio	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Organizado pelo autor – Fonte: Brasil, (2018, p. 360).

Dessa forma a Geografia contribui com os estudantes da Educação Básica a

[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 360).

Assim os estudantes ao compreenderem estes princípios são orientados a analisar as diferentes situações da vida cotidiana, de modo a empregar estes conceitos em suas práticas socioespaciais cotidianas.

O MAPA MENTAL COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Os mapas mentais são utilizados para auxiliar os estudantes no processo de alfabetização e letramento cartográfico. No primeiro momento os estudantes são moldados a lerem os mapas de forma crítica, de modo que o estudante leitor crítico é aquele que é capaz de desenvolver a primeira etapa do processo de alfabetização cartográfica, ou seja, este estudante desenvolveu habilidades que permitem analisar criticamente um mapa ou elementos cartográficos, além de localizar diferentes elementos e fenômenos geográficos em plantas, cartas e mapas (SIMIELLI, 2015).

Já o estudante mapeador consciente, deixa de observar e ler os produtos cartográficos e inicia a fazer parte do processo, construindo mapas, croquis e maquetes, ou seja, além da análise e localização este estudante inicia a fazer correções e síntese cartográfica, assim passando a assimilar o processo de elaboração de produtos cartográficos, como um todo.

O letramento cartográfico é o movimento de estratégico na formação conceitual na formação dos diferentes conceitos científicos, onde os estudantes dos anos iniciais iniciam a compreender os diferentes elementos que compõe a ciência geográfica, elementos como as representações gráficas. Já a alfabetização cartográfica está ligada a leitura, interpretação e construção de mapas e mais produtos cartográficos (SIMIELLI, 2015).

Castellar (2020, p. 123), ao analisar Soares (2002, p. 22) destaca que “[...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora ainda destaca que

[...] o conhecimento cartográfico não é apenas uma técnica, mas pode utilizar-se dela com o objetivo de dar ao aluno condições de ler e escrever o fenômeno observado. Ao apropriar-se da leitura, o aluno compreende

a realidade vivida, consegue interpretar os conceitos implícitos ao mapa relacionado com o real (CASTELLAR, 2020, p. 123).

Assim o letramento cartográfico apresenta elementos que fogem aos mapas, e passam para o campo das concepções psicológicas, onde o estudante inicia a tecer relações entre o vivido e o representado, analisando as representações cartográficas e gráficas, que ganham significado para o estudante. Pode-se dizer então que quando os estudantes se encontram neste nível de análise, onde ao analisar um mapa consegue tecer críticas e investigar caminhos alternativos de leituras cartográficas os estudantes já estão “alfabetizados” na cartografia (PASSINI, 2015).

UMA CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS VIVIDOS

A inicialização a alfabetização cartográfica é desempenhada com uma atividade simples do ponto de vista metodológico, onde os estudantes necessitam de uma folha sulfite branca e lápis de cor. Assim os estudantes representam o espaço em forma de um desenho, reconhecendo no seu cotidiano as referências de localização espaciais no trajeto de sua casa até a escola. Alguns teóricos descrevem este tipo de mapa como um mapa mental, que pode ser definido como

[...] uma ideia sobre a organização do espaço num determinado território; a esta ideia corresponde uma imagem, um mapa mental, que eles colocam como sendo uma construção, ao longo do tempo, [...], informações estas adquiridas a partir de experiências vividas nos locais (GASPAR e MARIAN, 1975, *Apud* SIMIELLI, 2015, p. 106).

Simielli (2019, p. 91) ainda aponta que, “as representações cartográficas são feitas a partir de elementos básicos: ponto, linha e área”, e parte de desenhos mais simples do cotidiano da criança, partindo de elementos como um copo de água, uma cadeira, um cômodo da casa, até espaço maiores e distantes. Sob esta dimensão de análise os “desenhos” podem ser considerados mapas? Passini (2015, p. 148) aponta que:

De fato, não são mapas na concepção da cartografia matemática: a escala é intuitiva, os símbolos são icônicos e muito particulares e há confusão nas perspectivas; mas são mapas na concepção da cartografia escolar, pois são a representação de um espaço, contêm informações especializadas e neles existe uma porção, mesmo que não seja matemática. Passar desses “mapas-desenhos” para um mapa cartograficamente aceito é o caminho metodológico que a Cartografia Escolar se propõe a discutir.

Desta forma na concepção metodológicas para a criação dos mapas mentais do trajeto casa-escola são analisados na perspectiva

[...] didática da Geografia, propomos então, ações que estimulem o

desenho, a grafia de formas geométricas, a criação de signos e símbolos, na educação básica, incluindo a educação infantil, desenvolvendo no aluno a capacidade cognitiva para interpretar os lugares a partir da descrição, comparação, relação e síntese de mapas e croquis (CASTELLAR, 2020, p. 123).

Como pode-se observar as figuras 1, 2 e 3, onde é possível analisar os mapas do trajeto casa-escola dos estudantes de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Mapa do Trajeto Casa-Escola



Fonte: A., (2021).

As referências espaciais utilizada pelo estudante no trajeto casa-escola são evidentes no mapa, o supermercado e o campo de futebol são elementos marcantes neste espaço, e ganham destaque na representação. Este estudante não apresenta a sua casa ou a escola na representação, no entanto ele buscou refletir sobre os elementos que estão no caminho da casa a escola.

Já o estudante que desenvolveu o mapa na figura 2, apresenta a escola e a sua casa e um trajeto onde as ruas ganham espaço na representação, outros elementos são utilizados para representar ou simbolizar os espaços próximo da casa do estudante, como um copo de cerveja para representar um local onde se comercializa a bebida (lanchonete) e um sorvete para representar um local de comercio deste alimento (sorveteria).

No mapa da figura 3, o estudante retrata as casas no seu trajeto, além de destacar os espaços vazios no trajeto, que são representados nas cores verde, de modo a representar a vegetação presente neste espaço, a vegetação urbana também ganha destaque no mapa do estudante, de modo que as representações

representações gráficas como um mapa convencional (ALMEIDA, 2016).

Os mapas mentais do trajeto casa-escola partem do princípio de uma Geografia dos espaços vividos, já que surgem para representar as práticas sociais cotidianas destes estudantes, de modo a analisar o lugar e os diferentes espaços de vivenciais (CARLOS, 2019, p. 18). A autora ainda destaca que

[...] É assim que espaço e tempo aparecem através da ação humana em sua indissociabilidade enquanto modo de apropriação do mundo no plano da vida cotidiana – o que envolve trabalho, criação e imaginação. Nesta escala – lugar da vida cotidiana –, constroem-se os elementos de referências impressos pelas formas dos usos definidos através das propriedades do espaço-tempo vivido (o que pode ser exemplificados pelos atos de habitar, circular, trocar etc (CARLOS, 2019, p, 18).

Desta forma os mapas mentais do trajeto casa-escola, contribuem para a representação dos espaços vividos pelos estudantes, de modo que as representações são subjetivas a cada um destes estudantes, destacando os elementos de referência espacial, importantes a cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transposição didática da cartografia nas aulas de Geografia deve ser contínua, ou seja, ao longo de processo de ensino-aprendizagem de Geografia, já que o mapa é um dos elementos balizadores deste processo, localizando, alfabetizando e letrando os estudantes, ao longo do processo.

Propor uma cartografia do vivido, destaca a importância dos conceitos da Geografia e da cartografia, se incorporarem a vivência dos estudantes, promovendo uma Geografia do vivido, onde os estudantes adquirem o espaço de protagonista do processo de ensino-aprendizagem, e iniciem a observar a Geografia no seu cotidiano.

Tomando como base o arcabouço metodológico e as atividades desenvolvidas, podemos analisar que os professores de Geografia podem desenvolver atividades de alfabetização geo(cartográficas) com os estudantes, através da confecção de mapa do trajeto casa-escola, exercitando os conceitos da cartografia e alindo estes conceitos a saberes do cotidiano dos estudantes, desenvolvendo uma Geografia cidadã que pode ser observado nas práticas socioespaciais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola**. 5. ed. 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília:

MEC, 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Uma Geografia do Espaço. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. (Orgs.). **A Necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 15-28.

CASTELLAR, Sonia Regina. A Cartografia e a Construção do Conhecimento em Contexto Escolar. In: ALMEIRA, Rosângela Doin de. (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: Currículo, linguagens e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 121-138.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. 1º ed. 3º reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2. ed., 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 156-170.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no Ensino Fundamental de Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **A Geografia na Sala de aula**. 9. ed., 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 92-108.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIRA, Rosângela Doin de. (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed., 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. p. 71-94.

ESTUDO PRELIMINAR: MOVIMENTOS, APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR E DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA

Juliana Lima Moreira Rhoden¹

Michelle Paranhos Ferreira²

Juliana Rosa de Souza³

Letícia Almeida Lopes⁴

1. INTRODUÇÃO

Este texto, que apresenta a primeira etapa de uma investigação, é resultado de reuniões de estudo e de pesquisa do grupo que se constituiu em outubro de 2021, na Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja, denominado GEVIP – Grupo de estudos: vivências e pesquisa. Além da coordenação, o grupo conta com três bolsistas de iniciação científica, sendo uma bolsista PRO-IC Incentivo à Pesquisa⁵, uma bolsista PRO-IC Mulheres na Ciência⁶ e uma bolsista

1 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus São Borja/RS, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM- RS, Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL-SC, Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí – RS. Coordenadora do grupo de estudo GEVIP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147292140891511> . E-mail: Julianarhoden@unipampa.edu.br

2 Acadêmica do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa, bolsista - Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica PROPI/UNIPAMPA - PRO-IC/Modalidade Mulheres na Ciência, integrante do grupo GEVIP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4901386237087181> . E-mail: michelleferreira.aluno@unipampa.edu.br

3 Acadêmica do curso de Relações Públicas, bolsista - Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica PROPI/UNIPAMPA - PRO-IC/Modalidade Incentivo à Pesquisa, integrante do grupo GEVIP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/2800062651744401> E-mail: julianards2.aluno@unipampa.edu.br

4 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, bolsista - Programa institucional de iniciação científica voluntária da universidade, integrante do grupo GEVIP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6462152342762080> . E-mail: leticiaalmeida.aluno@unipampa.edu.br

5 Trata-se de um Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica PROPI/UNIPAMPA - PRO-IC/Modalidade Incentivo à Pesquisa. Chamada interna N° 14/2021.

6 Trata-se de um Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica PROPI/UNIPAMPA - PRO-IC/Modalidade Mulheres na Ciência. Chamada interna N° 15/2021.

voluntária⁷.

A pesquisa que o grupo desenvolve tem como objetivo compreender os movimentos construtivos da docência dos egressos do curso de Ciências Humanas - Licenciatura. O enfoque da investigação é no início da carreira, seus desafios e como vai se constituindo professor. Metodologicamente, se direciona pelos fundamentos da pesquisa qualitativa a partir da abordagem narrativa de cunho sociocultural.

Mediante os objetivos e finalidades desta investigação, ela foi organizada em três etapas. A primeira etapa abrange revisão de literatura e estudo teórico, necessário ao campo de pesquisa. A segunda etapa, de caráter exploratório, conta com um levantamento sobre sujeitos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pampa, formados entre 2016 e 2021. O período escolhido para a amostragem, iniciou-se em 2016, em virtude de que neste ano, formaram-se os primeiros alunos do curso. A terceira etapa da pesquisa, com previsão de ser concluída em 2022, constitui-se no principal momento da pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, pois é o momento onde ocorrerão as entrevistas com os egressos, que após contactados, se dispuserem a responder. A entrevista narrativa será utilizada como instrumento de investigação e permitirá compreender os movimentos da docência e aprendizagem de ser professor.

Nesta perspectiva, é apresentado neste texto o primeiro momento da investigação, que se refere à etapa de revisão bibliográfica sistematizada dos temas que envolvem a proposta da pesquisa, que constitui o estudo preliminar e compõe o contexto teórico de toda a investigação. Esta revisão foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica da literatura *online* dos artigos e produções publicadas, com o intuito de delinear as principais obras e autores que mais se aproximam da temática de investigação e que, de algum modo, dialogam e tangenciam o objeto de pesquisa.

Segundo Morosini (2015), ao se referir às questões da metodologia da prática do estado de conhecimento, fala sobre a importância da identificação de fontes e constituição do corpus de análise. E acrescenta:

O corpus de análise pode ser constituído de a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo - Capes. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (MOROSINI, 2015, p.102).

⁷ Trata-se de um Programa institucional de iniciação científica voluntária da universidade.

Portanto, para a realização do levantamento e desta primeira etapa, definiu-se os seguintes descritores: *movimentos da carreira, início da trajetória, aprendizagem docente e desenvolvimento profissional*. O acervo digital consultado totalizou 40 artigos publicados, no recorte temporal de 1999 a 2022. Foram encontradas 17 publicações que dialogavam e aproximavam-se da temática central desta pesquisa.

O primeiro movimento de análise, foi a realização de uma leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos que apresentavam como área de conhecimento a educação, com foco na licenciatura e no início da carreira docente, a fim de filtrar a investigação e selecionar os trabalhos que estariam realmente próximos do tema e que pudessem efetivamente trazer uma contribuição, *obtivemos 17 publicações que se enquadram na temática e que foram lidas na íntegra*. Neste sentido, entendemos que o contexto teórico aqui apresentado, por meio da revisão de literatura, constitui uma base sólida para as próximas fases da pesquisa e auxilia na reflexão sobre a presente temática, ajudando na compreensão dos movimentos da docência e a aprendizagem de ser professor, assim como as trajetórias e desafios do início da carreira.

2. MOVIMENTOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Nas últimas décadas, questões relativas à formação de professores e a inserção profissional, estão no centro de amplas discussões. Partimos do pressuposto que o início da carreira de um professor representa um período complexo, permeado de enfrentamentos, desafios e responsabilidades profissionais para as quais ainda não se está completamente preparado. Portanto, as primeiras experiências têm um maior impacto e importância para a aprendizagem da profissão. Compreender estes primeiros movimentos da docência, onde os egressos/professores realizam a transição de estudantes para docentes, sua inserção profissional e os desafios que isso representa, podem servir de base para refletirmos sobre a própria formação oferecida na universidade.

Como aponta Garcia (1999, p.112) falar de carreira,

[...] não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas [...], as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

A inserção de egressos de cursos de licenciatura na carreira é uma temática que se destaca pelo próprio entendimento que o período de iniciação profissional é uma etapa de mudanças de papéis. Nela, o indivíduo que vivencia a transição de discente para a função de professor, guarda em si características específicas que compreendem, desde aprendizagens sobre o aprender a ensinar

até o aprender a ser, e o constituir-se professor em meio aos desafios e demandas de uma sociedade e contexto institucional. Logo, compreende-se como período inicial da carreira os primeiros anos de exercício da profissão, momento em que os egressos/professores realizam a transição de estudantes para docentes.

Corroboramos com Brito (2011, p. 308), quando coloca que “a carreira é trilha, ser professor é trajetória”. Desse modo, compreendemos que é necessário que haja um movimento para trilhar esta trajetória e que os primeiros anos podem ser fundamentais para a qualidade do profissional em desenvolvimento, uma vez que ele irá permanecer em constante formação com a aprendizagem docente.

No tocante à aprendizagem docente, compreendemos a partir dos estudos de Isaia e Bolzan (2009, 2011) que ocorre na contextura da trajetória profissional e pessoal e engloba percursos complexos, fases profissionais, processos formativos que ao se urdirem formam a teia da docência e, colocam em movimento o desenvolvimento profissional do professor em um dado contexto sociocultural. Isso implica entendermos que não estamos falando de um percurso que se interrompe, mas sim que ocorre permanentemente e que já teve o seu início antes mesmo da entrada na carreira profissional, mas que ao exercer a docência põe em movimento este desenvolvimento que carrega o *habitus* profissional elaborado e internalizado durante o percurso da profissão.

De acordo Bourdieu (1983), o indivíduo é um agente social que se relaciona com as condições objetivas e estruturais do espaço social em que vive, agindo por meio de um *habitus*. Este *habitus* orienta suas práticas de maneira que o indivíduo, muitas vezes, nem percebe, ou seja, que vai além de sua razão, de sua consciência. Bolzan (2006, p. 362), aponta o *habitus* docente como “um conjunto de disposições interiorizadas pelo professor que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência”.

Isaia e Bolzan (2009, p.135-136) a partir de seus estudos, têm enfatizado que “o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência” e que “aprender durante toda vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo o professor precisa aceitar, para poder constituir-se profissionalmente”. Desse modo, as autoras apontam que constituir-se docente no percurso de uma carreira demanda um constante processo de aprendizagem, que acompanha toda a carreira do professor, advertindo sobre sua incompletude como ser humano e como docente.

Imbernón (2006, 2009) refere-se ao desenvolvimento a partir de um sentido que expressa continuidade, que tem um progresso, evolução e processo, ultrapassando a questão entre formação inicial e continuada, trazendo a ideia que o desenvolvimento profissional é permanente. O autor reconhece que ao longo do

percurso da carreira docente podem existir fatores que possibilitem ou impeçam que o professor avance na sua vida profissional.

Ademais, vale ressaltar que a carreira docente é o principal foco no final do período de formação de licenciaturas, sendo objeto referente a diversas preocupações, inseguranças e ansiedades. Já formados, professores que se deparam com o início da docência, encontram

Um processo de construção de saberes práticos da profissão, momento em que o professor verifica que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2007, p. 86).

Segundo Cardoso (2017, p. 4287), a carreira docente é “um percurso construído por meio de vivências, onde o professor se desenvolve exercendo influência sobre o ambiente que atua e sendo ao mesmo tempo influenciado por ele”. Chakur (2005), explica a construção da professoralidade docente como uma sequência de patamares hierárquicos, sendo que

Os avanços notados quando se passa de um a outro nível evolutivo têm muito a ver com a tomada de consciência do professor da própria prática, a visão e a atitude docentes para com os alunos; o envolvimento do professor com as questões do ensino e a responsabilidade que sentem pela aprendizagem dos alunos e pela própria atuação (CHAKUR, 2005, p. 406).

Assim, entende-se que o primeiro patamar ou nível docente, a introdução na profissão, terá um importante papel na continuidade da carreira. A significação de tal fase, ou até mesmo possíveis experiências traumáticas que o docente possa vir a ter, podem determinar grande parte da postura que o profissional assumirá na carreira. Os primeiros anos podem ser fundamentais para a qualidade do profissional em desenvolvimento.

Consideramos, a partir dos estudos de Bolzan e Isaia e ainda de Maciel (2010), que a introdução na profissão, pressupõe movimento. Sendo assim, a partir dos estudos dessas autoras, podemos entender os movimentos construtivos como diferentes momentos da carreira do professor de maneira processual, com avanços e retrocessos, onde envolve a trajetória vivencial dos professores e o modo como articulam o pessoal, o profissional e o institucional.

Tais movimentos carregam as particularidades de cada docente, e de como ele interpreta ou interpretou as situações, experiências vividas. Reconhecer os movimentos construtivos da docência do professor em início de carreira demanda a compreensão de que os professores são situados historicamente em um tempo e um espaço e, torna-se basilar levarmos em conta a natureza da atividade humana como um processo marcado pela coletividade. Trata-se de uma profissão situada em um determinado contexto e momento histórico, podendo assumir características diferenciadas de outras profissões e contextos.

Vale ressaltar, que as mesmas autoras percebem a docência como um processo em construção, uma vez que sua dinâmica comporta movimentos construtivos ao longo da carreira. Logo, a carreira se constrói, não é dada, pois o professor é um ser, um profissional em constante movimento.

Nessa mesma direção, destacamos que carreira é a trajetória profissional percorrida por uma pessoa, podendo ser realizada em uma instituição de ensino, em várias ou realizando projetos pessoais. Assim, configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que compreende não apenas os saberes necessários para o exercício da profissão, aqueles que são construídos durante a formação, mas também a pessoa que o professor é, com todas as suas características pessoais e de personalidade, entre outros fatores que se realizam através de transições de vida. Assim, à medida que os professores se movimentam na carreira, vão aprendendo a ser professor.

Portanto, percebemos que a constituição do docente em início de carreira é um processo contínuo e pressupõe movimentos ao longo da trajetória, além de que cada professor constrói percursos diferenciados que, pouco a pouco, vão se configurando em trajetórias contextualizadas, demarcadas por ciclos ou etapas individualizadas.

3. CICLO PROFISSIONAL DOCENTE E FASES DA CARREIRA

O itinerário profissional dos professores é marcado por vários acontecimentos e desafios, os quais indicam a passagem de uma etapa para a seguinte, resultando na construção de modelos de fases ou de ciclos de vida profissional que auxiliam na compreensão da relação entre tempo de docência e fase profissional.

O ciclo profissional docente como um todo, pode se dar de forma tranquila para alguns, “enquanto para outros pode se apresentar como um momento marcado por tensões, dúvidas, angústias, medos, dilemas revelando-se assim um processo complexo” (CARDOSO, 2017, p. 4287).

Para tratar sobre tal tema, “É preciso considerar também a singularidade que é trazida por cada professor em sua bagagem sociocultural e as influências que o ambiente de seu trabalho exerce sobre ele” (CARDOSO, 2017, p. 4287). No tocante a constituição de uma carreira docente, se faz pertinente ressaltar que sofre influências da personalidade dos professores, pois, como aponta Nóvoa (2000, p.15) ao tomar emprestado a citação de Jennifer Nias (1991) “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Assim, compreender movimentos de um ciclo de vida profissional, uma carreira que se inicia e se alonga num percurso de uma trajetória, implica em reconhecer a presença da subjetividade do professor na trilha deste caminho. Admitir a subjetividade neste percurso, presente no ciclo profissional do professor é vê-lo

como um ser humano em todas as suas manifestações, as visíveis (o comportamento) e as invisíveis (os sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (por que somos todos assim). De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2009) [...] é o ser humano-corpo, ser humano-pensamento, ser humano-afeto, ser humano-ação e tudo isto está sintetizado na subjetividade.

Huberman (1995, 2000) construiu uma classificação para abordar o ciclo de vida profissional docente que tem sido frequentemente referenciada nos estudos que tratam sobre os momentos distintos da carreira, principalmente naquelas investigações que procuram abordar o desenrolar da trajetória profissional. Garcia (1999) aponta que a investigação referente ao ciclo vital dos professores realizada pelo autor, talvez tenha sido a mais difundida nos últimos anos.

Huberman, a partir de dados empíricos, onde investigou a carreira de professores suíços, criou uma classificação segundo os ciclos de vida profissional docente. O modelo proposto caracteriza a carreira docente (anos de atuação profissional) dividindo-as em diferentes ciclos, isto é, fases ou etapas básicas que evidenciam a maneira como o desenvolvimento da carreira se processa. Tais momentos da carreira não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética.

Desse modo, Huberman evidência

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (2000, p.38).

Para o autor, (2000, p. 37) “há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores”, porém ele faz a opção por uma perspectiva clássica, a da “carreira”. A respeito do conceito de carreira, Huberman (2000, p.38) coloca que

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Segundo Brito (2011), quanto ao ciclo de vida profissional docente, é necessário compreender que as etapas do caminho não são fixas e fechadas em si, podendo haver interseções e encontros de características de outras fases. Corroborando com esse ponto, Huberman (2000, p. 38), aponta que “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.

Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Para Huberman (2000), o desafio no estudo do tema é quanto ao pressuposto de se conseguir padrões, fases bem estabelecidas com sequências lineares. Uma vez que “integrar num mesmo grupo os indivíduos que parecem partilhar traços em comum, é uma tarefa arriscada, uma vez que é preciso considerar as diferenças nos meios sociais” (CARDOSO, 2017, p. 4289).

O histórico dos estudos sobre a carreira docente tem um seu início identificado com Becker (1970), quando este utiliza-se da corrente psicossociológica no estudo do professor. Assim, a partir de 1970, os estudos sobre carreira docente desenvolvem-se consideravelmente no cenário acadêmico. Criando um modelo que hoje é referência para estudos sobre o tema, Huberman desenvolve suas contribuições acerca das etapas e crises no ensino, autoimagem dos professores, competência, os “melhores anos”, a satisfação com a carreira, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 35-36).

As fases das quais fala Huberman (2000), iniciam-se com a entrada na carreira. Esta fase, que compreende os três primeiros anos de docência, é uma etapa bastante desafiadora para o professor que se depara com a complexidade da situação profissional, pois está se inserindo na carreira e se vê diante da possibilidade e da responsabilidade de «tornar-se professor». Nesta iniciação, considera-se que ocorre a sobrevivência dentro da carreira, acompanhada de inúmeras descobertas. O descobrimento da autoridade do profissional em sala de aula, do ambiente real onde se irá trabalhar (fora de estágios), das mais diversas posturas que os alunos podem assumir, e a percepção de mais uma gama de sentimentos e emoções que ocorrem dentro do ser humano, que assume papel de docente.

O estágio de sobrevivência, aquele que “traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional (HUBERMAN, 2000, p. 39)”. O estágio de descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa) (HUBERMAN, 2000, p. 39)”. Quanto a ocorrência conjunta da descoberta e da sobrevivência, o autor destaca que isso não se verifica sempre, podendo haver destaques e sobrepujação de aspectos

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: indiferença [...], a serenidade [...], a frustração [...]. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Neste viés, não se pode supor que uma pessoa ingressante em um novo e diferente contexto de trabalho, por mais que já tenha passado pela formação inicial, esteja totalmente preparada, pois sempre terão desafios e situações a serem gerenciadas no início de qualquer profissão. Como coloca Guarnieri (2005, p.5)

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Concomitantemente à fase do descobrimento e da sobrevivência, tem-se a característica da exploração, que Huberman (2000, p. 39) descreve como “[...] sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição”.

Após a fase exploratória, é esperado que ocorra a estabilização entre 4 e 5 anos de carreira com a consolidação de um repertório pedagógico. Huberman (2000, p. 41), a resume como “percepçionada em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem”. Porém, esta fase apresenta aspectos importantes quanto ao planejamento do futuro na carreira

Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Posteriormente a isto, espera-se a fase da diversificação na vida do professor, entre 7 e 25 anos de exercício da profissão, onde é normal que ocorram experimentações e grande heterogeneidade nesta, e nas próximas fases, assim como nas características que cada docente assumirá, uma vez que os caminhos individuais começam a se demarcar. Contudo, pode-se estabelecer que

A concordância, é que depois da estabilização, tem-se uma fase de experimentação e diversificação, isso pode se identificar no material didático, nos métodos de avaliação, na forma de agrupar os alunos, etc. Nesta fase, os professores tendem a ser mais motivados, dinâmicos, empenhados em reformas e ambiciosos. Esta é a fase de buscar novos desafios, evitando a rotina, e manter o entusiasmo pela profissão vivo (HUBERMAN, 2000, p. 41-42).

Esta fase constitui-se também em questionamentos, normalmente eles surgem a partir do 15º ano de atuação, onde pôr-se em questão, pode ser resultado do desenvolvimento de uma rotina, ou de uma crise existencial. Aqui surge, por

exemplo, a questão de seguir outras carreiras, o que pode resultar em muitas dúvidas, inseguranças, temor e certo pânico.

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energeticamente, que desencadeia a “crise” (HUBERMAN, 2000, p. 43).

Como já dito anteriormente, não é regra a carreira de um docente atravessar a fase do questionamento, assim como nenhuma das outras, pois isto está condicionado a diversos fatores. Socialmente, os contextos político e econômico do docente influenciam fortemente os sintomas do questionamento, bem como fatores da vida pessoal e da instituição em que atua.

A fase seguinte é caracterizada por uma profunda subjetividade, uma vez que ocorre a serenidade, o conservantismo e o distanciamento afetivo e isso constitui-se de forma muito particular para cada indivíduo. Tende a ocorrer entre os 25 e 35 anos de profissão, desencadeada e atingida de formas diversas. Huberman (2000, p. 44) indica que se espera “menos sensibilidade e vulnerabilidade a avaliações alheias, aceitação de si próprio, menos ambição e investimento. A confiança, a espontaneidade e a reconciliação consigo mesmo, são características relatadas pelos docentes”.

Um fenômeno que ocorre nesta fase, é o distanciamento afetivo com os alunos. Desse modo, o autor aponta, que os próprios alunos criam esse distanciamento, ao tratarem professores mais jovens como irmãos mais velhos e criarem barreiras com professores mais velhos.

Novamente, para se chegar na fase do conservantismo, os profissionais tomam diversos caminhos e isso pode ocorrer por variados motivos, deixando o subjetivismo dos docentes subentendido mais uma vez. Assim, Huberman (2000, p. 45), ao citar Peterson (1964), fala em professores entre seus 50 e 60 anos de idade, que possuem, além de tudo, queixas, que variam entre diversos aspectos do ambiente escolar.

Ademais, chega-se no desinvestimento, que se dá entre os 35 e 40 anos de carreira docente, onde “o que se tem é a libertação do investimento no trabalho, direcionando-o para si, suas vidas e reflexões filosóficas” (HUBERMAN, 2000, p. 46). Esta última fase, será caracterizada pelo percurso que foi trajado, podendo resultar em serenidade ou amargura. Segundo Huberman (2000), o trajeto ideal seria: diversificação, seguida de serenidade e posterior desinvestimento sereno. Os trajetos preocupantes, começariam com o questionamento, seguidos do desinvestimento amargo ou passando pelo conservantismo para, enfim, chegar no

desinvestimento amargo.

É imprescindível entender, não só ao se debater e analisar o tema de ciclos de vida profissional docente, que existem pressões sociais para se estar nos papéis esperados, na idade e na hora “certa”, que, quando interiorizados, podem levar a crises e inseguranças. Portanto, o estudo de tal tema e de seu desenvolvimento, é “um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes” (HUBERMAN, 2000, p. 55).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir e compreender sobre a aprendizagem de ser professor, e início de carreira docente e o desenvolvimento profissional é sempre um tema desafiador. É nos referirmos a um processo que pressupõe um investimento constante, uma busca permanente que não acredita na ideia de uma formação acabada, um profissional pronto. Ademais, nossos estudos nos levaram a considerar que os movimentos na profissão implica compreender os movimentos, acontecimentos vividos, entrelaçamentos da vida pessoal e profissão.

Do mesmo modo, evidenciamos que a profissão docente exige que o professor esteja disposto a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, o que compreende envolver-se com sua própria formação e estarem abertos a se desenvolverem, independente das instituições a que pertencem. Porém, nossas leituras sugeriram que os professores, principalmente no início do exercício da profissão, nem sempre se encontram preparados ou têm apoio para enfrentarem todas as demandas e exigências do trabalho docente.

Contudo, acreditamos que cada trajetória é única e intransferível, indiferente de cada experiência ou momento vivido pelos sujeitos. Neste caso, conhecer estas trajetórias, movimentos da carreira, aprendizagem de ser professor, desafios e peculiaridades que envolvem o ciclo inicial da profissão é de suma relevância.

Portanto, compreendemos que na fase da iniciação da carreira são vários os desafios com os quais o egresso vai se deparar, lançando a necessidade de contínuos movimentos e aprendizagem de ser professor e da relação universidade - escola. É um momento em que os cursos de formação continuada docente tomam uma proporção fundamental para este pertencimento e também com conteúdos e estratégias de formação que auxiliem e egresso neste primeiro ciclo docente de sua trajetória.

Compreender as peculiaridades do início da carreira é de suma importância para o professor iniciante e para os estudantes que estão finalizando a graduação. Pois, ter consciência das dificuldades que irá enfrentar possibilita que o futuro professor reflita soluções para passar por este ciclo, no qual o mesmo pode aprimorar sua prática pedagógica e refletir sobre suas dificuldades buscando

soluções de forma mais consciente.

REFERÊNCIAS

- BRITO, T. T. R. **O ciclo de vida Profissional dos professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e Trabalho**. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- BOCK, A. M. FURTADO, O., TEIXEIRA, M. L. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOLZAN, D. P. V. V.s. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: **MOROSINI, M. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário- vol. 2**. Brasília/ INEP, 2006.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S.; MACIEL, A. M. R. **Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas** In: Encontro nacional de didática e prática de ensino - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.
- CARDOSO, Solange. **Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?** In: Educere: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- CHAKUR, C. R. de S. L. **O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/pSFkQ6g-FbrYnNst7kkLbR4r/?lang=pt>. Acesso em 05 de fevereiro de 2022.
- GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVESSINI, Cleonice. et al. **Trajtórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ISAIA, S., BOLZAN, D.P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor In: **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, v.4, p. 121-143.

ISAIA, S. M de A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris. P.V.; MACIEL, Adriana. M. R. (Org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 187-200.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MOROSINI, Marília C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v.40,n.1,p.101-116, jan./abr, 2015.Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em 05 de fevereiro de 2022.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2007.

O ENSINO DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS SOBRE A SUSTENTABILIDADE NAS SÉRIES INICIAIS: UM OLHAR À LUZ DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

1 INTRODUÇÃO

A educação do século XXI vem passando por transformações significativas em sua estrutura normativa e organizacional, buscando adequar a educação às necessidades de formação dos sujeitos para a nova realidade social e mundial. Ante as mudanças aceleradas no mundo contemporâneo em vários setores como a economia, políticas, sociais e culturais, ciências e tecnologias da informação, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel no processo de formação dos cidadãos.

A educação é um fenômeno social, que sofre influências da totalidade dos fenômenos político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada. Como Instrumento social a educação se insere numa determinada concepção de mundo, estabelecendo as finalidades a serem alcançadas em conformidade com as ideias dominantes numa dada sociedade.

Segundo Saviani (1991),

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p. 55).

Nessa perspectiva, o processo educativo não pode ser visto de forma descontextualizada, fragmentada, ou como um paradigma apropriado para qualquer tempo e lugar, mas sobretudo, como uma prática social, historicamente situada em uma realidade concreta, que abrange as exterioridades valorativas, culturais,

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Professora Universitária. Administradora Educacional. Consultora Empresarial. Gestora. Pesquisadora. E-mail: eunicenp65@gmail.com

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/DF. Especialista em Gestão Pública e Negócios pelo IFB-Instituto Federal de Brasília. Professora universitária. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com

políticos e econômicos, que movimentam a vida dos sujeitos concretos a que a educação deve formar e transformar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, Lei n. 9.394/1996, Art. 1º).

Embora a educação seja uma prática social que não se restringe à escola, é papel dela desenvolver conhecimentos, habilidades e competências por meio das atividades curriculares e da prática educativa, visando o exercício da autonomia, do desenvolvimento crítico e consciente da cidadania, articulando, ainda, o saber para o mundo do trabalho e das relações sociais.

Diante das exigências e desafios que são colocados diariamente à educação, algumas mudanças foram propostas e regulamentadas por leis e normativas que buscam adequar as políticas e práticas educacionais no país. Considerando a multiplicidade dessas mudanças esse artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva do ensino dos temas contemporâneos sobre a sustentabilidade nas séries iniciais.

A BNCC é um documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. De acordo com a LDB a Base Comum deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas. Além disso, deve nortear também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC/MEC, 2020, p.1)³.

A formação integral como processo da educação é aquela que deve promover o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. É constituída por um projeto coletivo democrático, compartilhado pelo educando, educadores, gestores, familiares e comunidades locais.

Essa proposta segue as demandas do mundo contemporâneo de formação

3 MEC. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional. Base Nacional Comum Curricular, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27, fev. 2022.

de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. É inclusiva, pois reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e fundamenta-se na construção do projeto educativo para todos e todas; é transversal com a consciência da sustentabilidade, pois estabelece conexões com procedimentos educativos contextualizados com os temas contemporâneos e com a influência mútua constante entre o que se aprende e o que se pratica; promove a igualdade ao conhecer o direito de todos e todas de aprender e ter acesso aos conhecimentos diversificadas, a partir do uso de múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e atores sociais (CEI, 2020, p1)⁴.

Nesse sentido a proposta de educação integral deve ser democrática com a participação efetiva de todos os agentes envolvidos no processo formativo. A escola é o *lócus* por excelência de garantia e de promoção da formação integral da transversalidade de saberes, experiências e intencionalidade educativas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A proposta da BNCC concebe e orienta a formação e desenvolvimento humano global dos sujeitos nas dimensões física, intelectual, social, emocional, cultural. O foco principal é a constituição de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (BNCC/MEC, 2020).

Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada em dezembro de 2017. Nesse documento encontra-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de de 0 a 5 anos e 11 meses.

As crianças são compreendidas como:

As crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo (BNCC, 2020, p. 6).

A BNCC reforça a concepção de criança contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), ao afirmar que, “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI/2010).

As DCNEI definem currículo como “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

4 CEI - Centro de Referência em Educação Integral. O que é educação integral. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/o-que-e-educacao-integral>. Acesso em: 27, fev. 2022.

modo a promover o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2020, p.16). A BNCC orienta sobre a necessidade dos Sistemas de Ensino da Educação Básica pública e privada para incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando os preceitos da transversalidade e integralidade dos temas.

Na BNCC e nas DCN’s os Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores) são: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação das relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; trabalho e Vida Familiar e Social. Esses temas devem ser parte integrantes do currículo na forma de conteúdos a serem abordados pelas áreas de conhecimento, de forma transversal e integrada.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

A questão ambiental é considerada urgente. O futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso que o homem faz dos recursos naturais disponíveis. O ensino da sustentabilidade é imprescindível, por ser um tema de importância crucial para o futuro da humanidade. Tem como objetivo orientar o aluno na construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre os problemas que afetam a sua vida, da comunidade, do seu país e do planeta, pois a aprendizagem orienta o estabelecimento de ligações entre o que se aprende e a sua realidade imediata e cotidiana.

O estudo da EA e sustentabilidade como temas contemporâneos transversais nas séries iniciais é imprescindível, considerando que a escola deve oferecer desde tenra idade, meios para que os alunos desenvolvam a consciência ambiental, remetendo-os ao entendimento sobre os problemas que afetam o ecossistema planetário. E para que esse processo de mudança de comportamento ocorra, o aprendizado precisa ser significativo, a ponto de os alunos conseguirem estabelecer ligações entre o que aprenderam e a sua realidade social.

A escola, como parte integrante da sociedade e responsável pela transformação de novas condutas e mentalidades, deve oferecer meios para que os alunos participem, desenvolvam a consciência crítica e assumam compromisso com a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade do planeta. Entende-se que o ensino nas séries iniciais seja o momento em que a criança, ainda na fase de formação do caráter moral, está fortemente ligada à forma de pensar, sentir ou

reagir, isto é, refletem as atitudes e ações que irão tomar ao longo da vida. Assim sendo, a formação do caráter acontece por meio da repetição de bons hábitos nas relações sociais e familiares.

2.1 Desenvolvimento Infantil, Construção do Juízo Moral e Sustentabilidade

É na infância que a criança descobre o mundo. Todo o desenvolvimento infantil depende, basicamente, do ambiente no qual ela está inserida. Portanto, iniciar o processo de educação para a sustentabilidade é fundamental para que se torne mais consciente e responsável com as suas atitudes e conduta em meio à sociedade.

Segundo Piaget (1994)⁵, os valores morais são construídos a partir da interação da criança com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais. Na concepção de Piaget, o desenvolvimento da moral abrange três fases, denominadas: anomia (crianças até 5 anos); heteronomia (crianças até 9-10 de idade) e autonomia (depois dos 9 anos, até a vida adulta).

Nas séries iniciais da Educação Infantil a criança encontra-se na fase da anomia. Nessa fase, a construção do caráter moral está calcada pelas normas, estabelecimento de regras e comportamentos, que devem ser trabalhadas pela escola como necessidades básicas, inclusive de sobrevivência planetária. Contudo, quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que é certo ou errado. Na heteronomia (crianças até 9-10 anos de idade) a criança já adquire a consciência da regra e do seu cumprimento. Logo, qualquer comportamento diferente destas, não constitui uma atitude correta. Na autonomia ocorre a legitimação das regras.

A criança aprende a respeitar as regras como um fenômeno social criado por meio de acordos mútuos entre os sujeitos sociais. É, portanto, a última fase do desenvolvimento, quando a criança alcança a consciência moral, legitimando suas ações e sentimentos, em conformidade com princípios éticos, interiorizando e conjecturando sobre o que foi aprendido com a convivência com os adultos e compreendendo então as implicações de seus atos.

Na obra de Piaget, o estágio do desenvolvimento moral representa um crescimento qualitativo em relação ao estágio anterior, considerado um nível mais ordenado do conhecimento moral. Esse desenvolvimento é intensamente influenciado pelo ambiente vivenciado ao longo da sua vida, contribuindo para

5 Na obra *o Juízo Moral na Criança* Jean Piaget apresenta pesquisa sobre o tema. Seu estudo foi realizado com crianças e por meio de entrevistas, analisou as regras do jogo social e a formação das representações infantis a respeito dos deveres morais e as ideias sobre mentira e justiça, entre outros elementos de análise que contribuíram para que os educadores entendam como se processa a formação do caráter moral da criança.

o processo de desenvolvimento afetivo, intelectual e social, e de construção do conhecimento do sujeito.

La Taille (1992) esclarece que a formação da moral não deve restringir-se a um componente curricular ou aula exclusiva, mas deve ser transversalmente ligada à rotina escolar e ao cotidiano das crianças. Para ele, o desenvolvimento moral da criança depende da participação de todos os envolvidos no processo de formação, pais, professores, gestores e comunidade e do conjunto de regras e normas construídas socialmente. As regras asseguram o consenso do ambiente social e orienta a conduta e o respeito a cada uma delas, quando o sujeito compreende seus princípios. A partir das interações entre adultos e crianças e seus pares, surgem temas que norteiam o uso das regras ou normas, cooperando com o processo do desenvolvimento moral.

Piaget (1994) descreve que as crianças sofrem influências dos adultos desde a infância, e, assim sendo, são estimuladas por convívio a várias normas disciplinares, não havendo, portanto, compreensão à deferência das regras, precisando da intervenção ou referências de um adulto. Desse modo, a origem da moralidade infantil é dupla. De um lado, estão as normas dos adultos, que são cumpridas pelas crianças por respeito à autoridade e não pela compreensão delas. Somente com o tempo, essas normas são ajuizadas, demonstrando-se na dúvida quanto ao seu uso. De outro lado, as crianças utilizam as regras como forma de resolver seus próprios conflitos, com seus pares, por meio da interação.

Segundo Vinha (2000), “a ação humana é orientada por valores e princípios que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral”. As regras estabelecidas são valores que correspondem às formas de convivência harmônica na sociedade. A conceitualização de moralidade, pelas ações do sujeito e sobre as diferentes formas de julgamento que constitui está conexas às suas próprias ações e das outras pessoas, eis aí o ponto central da reflexão (VINHA, 2000, p.38).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o maior peso das propriedades do agir e pensar de uma pessoa são construídas na infância, e que, portanto, nessa fase do desenvolvimento da criança é fundamental ensinar os conhecimentos necessários para que ela possa ter atitudes e comportamentos sociais mais responsáveis, críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais humana, justa, igualitária e sustentável. O ensino da sustentabilidade nessa etapa, consiste, portanto, em alicerce para a construção de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

2.2 Temas Contemporâneos/Transversalidade: Marcos Legais

Com a BNCC houve a ampliação dos antigos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997, que sugeriam

o estudo da ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Com a provação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2013, foram propostos Eixos Temáticos/norteadores e já não eram previstos um quantitativo, pois os sistemas de ensino poderiam inserir seus temas transversais. No entanto, observou-se que embora os temas propostos nos Parâmetro não aparecessem descritos nas Diretrizes Curriculares, eles ainda permaneciam nos eixos transversais ao currículo. Com a BNCC, os Temas Contemporâneos foram ampliados para o número de 15, anteriormente descritos, e devem ser trabalhados de forma transversal e integrados aos conteúdos das disciplinas.

Tanto nos PCNs, quanto nas DCNs, bem como na BNCC, a orientação era que os temas deviam ser contemplados no currículo como conteúdos a serem trabalhados pelos professores das diferentes áreas de conhecimento, de forma transversal, pois representam adequações de temáticas sociais que devem ser inseridas na formação dos sujeitos. Assim, as contribuições sociais dos Temas Contemporâneos à Transversalização dos conteúdos propostos pela BNCC para adequação e desenvolvimento curricular, ganham a dimensão e o *status* compatíveis com a sua relevância (MEC/ BNCC, 2020).

Os Temas Contemporâneos foram instituídos na BNCC, porém, todos são orientados por normas específicas, de acordo com a temática. Considerando o recorte dado a essa pesquisa sobre a Educação Ambiental/Sustentabilidade apresenta-se o marco legal que orienta o seu o desenvolvimento no currículo e na prática escolar. No quadro 1 a seguir apresenta-se o marco legal somente da Educação Ambiental, objeto desse estudo.

Quadro 1 – Marco legal dos Temas Contemporâneos Transversais / Educação ambiental 1/15

Temas Contemporâneos Transversais	Marco Legal
Educação Ambiental	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012. CF/88 (Art. 23, 24 e 225). Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2). Decreto Nº 4.281/2002. Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8). Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43). Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6). Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6). Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35). Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carta da Terra. Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio). Parecer CEN/CP Nº 08/2012. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).

Fonte: BNCC, 2020

Com a vigência da BNCC tornou-se comum a dúvida em relação à validade dos PCN's, no que diz respeito à Nova Base. Cabe destacar que os PCN's são normativas orientadoras para a organização curricular e não obrigatórias, e, via de regra, não serão substituídas pela BNCC, pois ambas funcionam de forma integrada. Contudo, a BNCC apresenta características mais específicas e com maior clareza quanto aos objetivos de aprendizagem de cada ano escolar (MEC/BNCC, 2020).

A Educação Infantil apresenta uma base curricular diferenciada em relação aos Ensinos Fundamental e Médio. A BNCC estabelece os conteúdos específicos para cada ano escolar, elencando os conteúdos a serem desenvolvidos, e por conseguinte, apreendidos pelos alunos. Nos PCN's, essa organização é feita por ciclos, que correspondem, cada um a 2 anos escolares, da BNCC.

Outra confusão em relação ao currículo da Educação Infantil é sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009. Essas diretrizes colocam a criança em foco. O documento ressalta a importância do aluno ter acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como ter contato com a natureza, conservando a forma que a criança situa-se no mundo; valorizam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo; considera os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a produção do conhecimento na Educação Infantil. Portanto, a BNCC não invalidou as Diretrizes, muito pelo contrário, as DCNEI orientam os pressupostos teóricos para a Base, por representar o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar, concepções que a Base Comum valida e reforça. (DCNEI, 2009; BNCC, 2020).

Quanto a concepção de transversalidade, na abordagem dos Temas Contemporâneos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), esclarece que:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE, PARECER N° 7/ 2010).

A partir desses pressupostos a Educação Ambiental e o ensino da sustentabilidade devem ser abordados de forma transversal e integrados na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

2.3 A Educação Ambiental e a Sustentabilidade

A Educação Ambiental (EA) acontece pela relação de inserção e percepção sobre a natureza e a forma como os sujeitos interagem entre si e com o meio ambiente, pois educação é troca de saberes e acontece dentro de uma relação do sujeito com o mundo que o cerca. No mesmo sentido, o termo “ambiental” nos traz a percepção sobre a natureza e a forma como os humanos interagem entre si e com ela. Em outras palavras, a EA busca a formação de sujeitos, a partir da interação com o mundo e com outros sujeitos (SEGURA, 2001, p. 42).

Para que a Educação Ambiental ocorra, é necessário que o trabalho da escola se concentre na formação de valores, concomitante ao ensino-aprendizagem de habilidades e procedimentos. Assim, o desafio é ensinar, no dia a dia, comportamentos que vão desde a valorização do meio ambiente, à importância dos gestos de solidariedade, até hábitos de higiene pessoal, e é nas séries iniciais que essa aprendizagem deve ser iniciada (PCN's, 1997).

A Lei n. 9.765/99 institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Ela representa um marco de importância histórica da educação ambiental no país, pois resultou de um longo processo de interlocução entre ambientalistas, educadores e governo. Foi através dela que se estabeleceu a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis do ensino formal da educação brasileira (BRASIL, 1999).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno da questão por educadores de todo o país. Por estas razões, vê-se a importância de se incluir a temática do Meio Ambiente como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional.

A problemática ambiental, de fato, ganhou notoriedade e relevância social por meio da mídia, que rapidamente difundiu temas como a mudança climática, o aquecimento global, problemas críticos de sustentabilidade (SULAIMAN, 2011). Dessa forma, a notoriedade que esses temas trouxeram, contribuiu para que a conservação do meio ambiente fosse inserida em uma política de desenvolvimento também no Brasil, e é necessário salientar que a questão ambiental não é uma política governamental, mas de Estado, pois a preservação do meio ambiente é responsabilidade de todos e os cidadãos, que devem estar alertas quanto a isso (TORRESI, PARDINI & FERREIRA, 2010).

Jacobi (2003, p. 190-191) observa que há uma crescente degradação das condições de vida, que passa a refletir uma crise ambiental inerente. Tais fatos

remetem a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental, numa perspectiva contemporânea. Dessa forma, a importância que a questão ambiental assume para a sociedade como um todo, convida-nos a refletir sobre sua complexidade, a partir da formação escolar inicial, pois a escola deve estimular as oportunidades de compreensão do processo educativo e do compromisso com a sustentabilidade ambiental, promovendo o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber.

3 SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade implica no uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimentos das necessidades, além de relações sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos (PCN's, 1997, p. 176). Já a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu sustentabilidade como “o que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas” (BRASIL, 1997, p. 38; E-24, 1999, p. 31).

O desenvolvimento sustentável deve ser concebido não como uma noção fixa, mas um constante processo de mudança nas relações entre os sistemas e os processos sociais, econômicos e naturais. Emprega-se a palavra “sustentável” em diversas expressões: desenvolvimento sustentável, economia sustentável, sociedade sustentável e uso sustentável, mantendo-se o princípio que “se uma atividade é sustentável, para todos os fins práticos, ela pode continuar assim indefinidamente, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação (BRASIL, 1997, p. 39).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma que “para alcançar a meta da sustentabilidade é fundamental modificar radicalmente as atitudes e o comportamento dos seres humanos, e isso depende fundamentalmente da instrução e da sensibilização dos cidadãos”, pois um dos fatores negativos da ausência de esclarecimentos determina a recorrência de percepções errôneas de que a sustentabilidade está relacionada apenas à emissão de gases para a atmosfera que causa o efeito estufa e que este seja o único risco a que o ecossistema está exposto. É um dos principais problemas, mas não é o único. Na verdade, teme-se que o planeta seja alterado de tal forma que muitas espécies da flora e da fauna que conhecemos agora deixarão de existir (TORRESI, PARDINI & FERRERIA, 2010).

A expressão “desenvolvimento sustentável” foi cunhada em 1987 pelo Relatório Brundtland⁶ da ONU, que estabeleceu o conceito como “ações que

6 O Relatório Brundtland, conhecido como Nosso Futuro Comum (Our Common Future),

satisfazem as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras”. Deve-se considerar, então, a sustentabilidade ambiental, econômica e sociopolítica, dentro da questão ambiental (água, ar, solo, florestas e oceanos), pois tudo que nos cerca precisa de cuidados para que continue existindo, e a sustentabilidade socioeconômica só tem existência se a sustentabilidade ambiental for mantida (TORRESI, PARDINI & FERREIRA, 2010).

A complexidade desse processo de cuidados de um planeta crescentemente ameaçado pelos riscos socioambientais e seus danos é cada vez maior (JACOBI, 2003, p. 191). A falta de responsabilização decorre, principalmente, da desinformação, da falta de consciência ambiental e de um déficit de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos, que proponham uma cultura de direitos baseada na coparticipação da gestão ambiental. Nesse sentido, cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais função transformadora, na qual a corresponsabilização dos indivíduos torna-se objetivo essencial para promover a sustentabilidade (JACOBI, 2003, p. 193).

A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. A EA como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa ética que pressupõe valores morais de solidariedade e respeito mútuo. A Educação Ambiental deve ser vista num processo permanente de aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e que forma cidadãos com consciência local e planetária (JACOBI, 2003, p. 198).

3.1 O Ensino da Sustentabilidade nas Séries Iniciais.

As escolas têm o dever de promoverem a EA, conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que estipula em seu Art. 2º que “a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. No Art. 11, o instituto também nos diz que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999).

A Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade (1999)

publicado em 1987, indicou que a pobreza dos países em desenvolvimento e o consumismo elevado dos países desenvolvidos eram as causas fundamentais que impediam um desenvolvimento igualitário no mundo, fator que produz graves crises ambientais.

deixou evidente que as raízes de uma educação para o desenvolvimento sustentável estão na Educação Ambiental, e ainda, que tal aprendizado não deve estar relacionado tão somente com o ensino formal, mas se estender à sociedade através de Organizações não-governamentais e projetos capazes de instruir, esclarecer e cobrar engajamentos e responsabilização, pois a orientação para a sustentabilidade pode encontrar obstáculos que não podem ser enfrentados por meio do trabalho individual dos docentes ou dos centros de ensino, por mais firmes que seja sua determinação (E24, 1999, p. 35-49).

O papel da escola em relação à sustentabilidade é informar aos alunos sobre as descobertas científicas e as inovações tecnológicas, e analisar sua lógica de produção e seus impactos econômicos e socioculturais, bem como evidenciar e comparar outras formas de pensar e agir sobre o meio ambiente, que não sejam submissas ao dogma de “salvação” pela ciência e que também estejam sob o paradigma da sustentabilidade (SULAIMAN, 2011).

A escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e postura cidadãs, cientes de suas responsabilidades, principalmente, e perceberem-se como integrantes do meio ambiente. A educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social (LIMA, 2004). O ensino da sustentabilidade nas series iniciais deve ser desenvolvido transversalmente e vincular-se aos eixos de sustentação de toda a prática pedagógica, da interação e da brincadeira:

As interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações, que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento. As brincadeiras, pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências (BNCC Educação Infantil, 2020 p. 7).

A educação das crianças deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, essenciais para assegurar o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para tanto, a BNCC propõe uma organização curricular que aborde transversalmente os temas contemporâneos, levando em consideração as formas como as crianças aprendem e se desenvolvem nas experiências cotidianas. Essas aprendizagens ocorrem a partir dos cinco campos de experiências, o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino dos temas contemporâneos sobre a educação ambiental/sustentabilidade nas séries iniciais na perspectiva da BNCC é orientado para o desenvolvimento de práticas curriculares de forma transversal e integrada. A educação ambiental tem assumido nos últimos anos o grande desafio de garantir a construção de uma sociedade sustentável, em que se promovam, na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade.

Nas séries iniciais a Educação Ambiental consistirá no desenvolvimento de hábitos sustentáveis no cotidiano da escola, embora o trabalho seja pautado inicialmente na construção e práticas de regras de sustentabilidade, pois elas asseguram o consenso do ambiente social e orienta a conduta das crianças.

É preciso que a escola evidencie em seu projeto educativo a concomitância da vivência fora da sala de aula. As relações interpessoais nas famílias e comunidades, a forma como os adultos tratam as crianças, a forma de lidar com a limpeza ou com o lixo, que representam situações de ensino e aprendizagem efetivas e determinantes de um meio ambiente bem conservado.

Nesse sentido, a BNCC orienta para a organização e proposição, pelo educador, de conhecimentos que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Com todas essas proposições é possível transversalmente trabalhar a sustentabilidade.

À luz da BNCC, a intencionalidade educativa deve estar presente em todos os momentos das atividades na Educação Infantil, incluindo o acolhimento e despedida, rotinas de cuidados, atividades de livre escolha, experiências propostas pelos professores, momentos de grande grupo, momentos de pequeno grupo, momentos de área externa, momentos de conversa, hora da história, festividades e encontros com as famílias (BNCC, 2020).

Depreende-se, a partir desse estudo que as séries iniciais são a etapa da educação mais propícia para desenvolver hábitos e condutas humanas comprometidas com a sustentabilidade do planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Título VIII - Da Ordem Social – Capítulo VI – Do Meio Ambiente, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/>

julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso e: 24, fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. V. 9. Brasília, 1997. 128p.

BRASIL; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 24, fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental; institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: planalto.gov.br Acesso: 24, fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm Acesso em: 24 de fev. 2022.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUBA, Marcos Antônio. **Educação Ambiental nas escolas**. ECCOM, v. 1, n. 2; p. 23-31. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm Acesso em: 24, fev. 2022.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 992, 224p.

E-24. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas/UNESCO**. – Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso**. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003; pp. 189-205.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. (Org.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves. **Entrevista com Yves de La Taille**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 89-119, novembro, 2001.

MAGALHÃES, Josiane. **Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada: a constituição moral de crianças e adolescentes da rede pública e privada de ensino fundamental na cidade de Cáceres MT**. Maringá/PR, 2004.

OLIVEIRA, G. P. de. **Educação Ambiental voltada para a transformação profissional na área ambiental e florestal**. Piracicaba, ESALQ, 1997 (Dissertação

para a obtenção do título de Mestre na área de Ciências Florestais).

PERETTI, Vanessa Aline; DIAS, Aide Mara. **Educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental**. XVI Mostra de iniciação Científica. IX Mostra de Extensão. XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Desenvolvimento Regional, 2011.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RATTNER, Henrique. **Sustentabilidade – uma visão humanista**. Ambiente Social. Campinas, n. ,5, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/sgMq3nRxXZSzzM5MsX7qWCR/?lang=pt> Acesso em: 24, fev. 2022.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio**. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

SAVIANI, Domingos. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SEGURA, D. de S. BAENA. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, D. T. S. **Educação Ambiental: Coleta Seletiva e Reciclagem de Resíduos Sólidos na Escola**. Cachoeirinha-RS: FASB, 2007.

SULAIMAN, Samia Nascimento. **Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos**. Ciênc. Educ. (Bauru), v. 17, n. 3, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cie-du/a/p44QSP7WTTnRnGwtV8jhLMp/?lang=pt> Acesso em: 24, fev. 2022.

TORRESI, Susana I. Córdoba de; PARDINI, Vera I; FERREIRA, Vitor F. **O que é sustentabilidade?** Quím. Nova, São Paulo, v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/VkxbRDxfJvvpwRjZfCTsJYC/?lang=pt> Acesso em: 24, fev. 2022.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SE LECIONAR A DISCIPLINA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLA PÚBLICA

Tatiane Izabel Nunes dos Anjos Silva¹

1 - INTRODUÇÃO

A Arte na educação possui finalidade de contribuir na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, futuramente atuarão na transformação da sociedade, propiciando uma relação mais consciente e sensibilizadora do ser humano no mundo e para o mundo. A arte é uma forma de linguagem de representação humana, formada de elementos próprios, que estruturam seu discurso.

O ensino da arte possui uma trajetória de evoluções, desafios, lutas que passam por questões culturais, políticas e trabalhistas, questões que ainda continuam sendo alvo de discussões em lento progresso. A Arte foi, de fato, instituída somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de número 9.394 de 1996, que estabeleceu “o ensino da arte constituirá componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com isso necessitou-se de cursos universitários para preparação dos professores, porém os que foram ofertados eram superficiais, de curta duração, nos quais o professor teria que dominar uma carga de conteúdos extremamente grandes e em todos os níveis da educação. No Brasil, a defasagem de profissionais ligados à Arte-Educação é enorme, com pouquíssimos cursos.

Também foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino, com a sua identificação como área de Arte com conteúdos próprios ligados à cultura artística, à formação de conhecimento, substituindo a denominação Educação Artística, entendida apenas como atividade, o simples fazer por fazer. Porém, é uma realidade proposta apenas em leis e livros criados pelo governo, que na prática, tudo é controverso. E, para haver esse conhecimento instituído em lei, foi preciso questões e decisões políticas. Preocupados com todo este contexto acontecendo, criaram-se Associações de Arte Educadores, contudo, a única Associação com consistência é a de São Paulo, porque nas outras

¹ Pós Graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar), Licenciada em Pedagogia, Professora efetiva da rede pública de ensino. Email: tatianeanhosilva57@gmail.com

persistem opiniões diferentes, que não as deixam seguir um rumo certo. Como forma de também difundir e expandir a concepção de Arte criou-se Escolinhas de Arte, que tentavam desenvolver a autoexpressão da criança e do adolescente, porém, a maioria delas eram de instituições particulares.

Advindos do ensino de séculos passados, os problemas enfrentados e apontados pelos educadores em relação à arte são diversos e vem de uma trajetória que, a cada momento e tempo, as instituições de ensino adequavam-se de acordo com suas necessidades. Na Pedagogia Tradicional, séculos XIX e XX, as aulas de arte se pautavam em cópias do “natural”, com apresentação de reproduções famosas para imitação. Possuindo uma perspectiva linear e desenhos geométricos, como forma de reconhecimento de obras originais, para a classe mais rica da sociedade e, para a classe operária também tinha uma perspectiva linear e desenho geométrico, mas, para o trabalho nas fábricas. A pedagogia tradicional marca a divisão social existente na sociedade, presente inclusive nas aulas de arte, com ênfase no fazer técnico e reprodutivista. Na Pedagogia Renovada ou Escola Nova, valorizavam-se os estados psicológicos das pessoas, expressão, revelação de emoções e foi nesse período que aconteceu a Semana da Arte Moderna, quando houve uma expansão do movimento modernista com características inovadoras e mais nacionalistas promovendo uma motivação pela produção artística de crianças. E, mesmo com algumas características que contribuíram para o ensino da arte, ainda existem alguns problemas e dificuldades hoje em dia, como a presença de modelos estereotipados para as atividades, como reprodução de cópias xerocadas para o aluno colorir de forma igual ao que o professor apresentou sem sequer alguma forma de alteração; a falta de estímulo e nenhum interesse dos alunos pela Arte; dificuldade de organizar atividades que possuem relevância ao conhecimento da linguagem das Artes; e, a resistência do aluno em exprimir-se por meio do desenho, pintura, dança, do teatro e da música, quando já foi bloqueado em fases anteriores. Porém, não é este um problema somente do aluno, o professor também reconhece que seja um fato a níveis maiores, como a falta de planejamento e entendimento por parte dos vários setores da sociedade, governo, escola, pais, professores e alunos.

Para tentar entender o processo do ensino da Arte no Brasil, buscaremos refletir e expor as dificuldades encontradas e as possibilidades de aperfeiçoamento da qualidade deste ensino, através de entrevistas com professores da Educação Básica do ensino fundamental I, para que se efetive o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o que os próprios professores dizem a respeito do ensino da Arte e sua influência na vida dos alunos.

Contudo, é importante resgatar a história da Arte desde a Era primitiva, para que possamos, com mais embasamento e clareza, explorar as três vertentes e os campos conceituais do ensino da Arte: o fazer, campo conceitual criação/

produção, o conhecer, campo conceitual percepção/análise e o exprimir, campo conceitual sobre conhecimento e contextualização histórico-cultural da humanidade sobre as produções artístico-estéticas.

Qualquer assunto nas aulas de Arte pode ser significativo, desde que desperte curiosidade e apresente adequação de linguagem ao grupo com que irá trabalhar. Pois, a arte faz parte de uma cultura e, segundo Santos (2006), cultura vem do verbo latino *colere*, cultivar, e diz respeito a todos os aspectos da vida social, é uma construção histórica, que mesmo sofrendo mudanças da contemporaneidade faz parte de uma realidade que tem que ser cultivada há todos os tempos e momentos, em qualquer fase ou idade.

1.1 - A ARTE HOJE EM DIA

As Artes receberam da modernidade, espaços próprios e linguagens distintas, manifestando-se em múltiplas facetas, demandando a utilização de materiais diferenciados, técnicas, tecnologias e novas concepções, portanto, são novas categorias de produção. Vivemos em uma sociedade do conhecimento, o que implica em novas demandas sociais e metodológicas oriundas dos interesses das populações infantis, jovens e adultas. Nesse sentido, ocasiona-se um descompasso entre o que a escola e o professor oferecem e o que circula no mundo da contemporaneidade. Com isso, o ensino escolar também tem que acompanhar esta evolução, principalmente por meio das Artes.

As obras de arte retratam a transformação do mundo. Essa transformação não está ligada somente ao mundo como um todo, ela também perpassa o indivíduo, e uma educação que passe pela estética e pela contemplação do belo pode ajudar o homem a entender melhor a si mesmo e o mundo. A razão e a sensibilidade juntas podem transformar a sociedade.

Segundo Schiller (1991, apud MOSÉ, 2013), as artes do belo e do sublime, exercitam, vivificam e refinam a faculdade de sentir, levando-nos a gostos cada vez mais elaborados, até atingirmos a capacidade da pura contemplação das formas, em que se dá o exercício da liberdade. A escola e o professor devem ser capazes de estimular e de ajudar a desenvolver o sentido estético do aluno, apostando em suas qualidades, sua razão, sua sensibilidade, sua ação e sua liberdade, como também trabalhar os fundamentos básicos da Arte que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2000) é uma forma de expressão e comunicação dos indivíduos.

Abordar as formas artísticas, técnicas, materiais e procedimentos de criação da Arte; os produtores em arte, vidas e épocas; diversidade das formas e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias e a arte na sociedade, suas formas de documentação,

preservação e divulgação, são estratégias que possibilitam ao aluno o acesso ao mundo artístico. Por meio da Arte ele manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe, enfim, sua personalidade. O educando já possui uma estrutura de pensamento e um repertório imaginário próprio e individual, assim, o propósito da disciplina é desenvolver potencialidades, no âmbito do repertório cultural e de troca grupal. A Arte também capacita o homem na tomada de decisões e na construção de imagens.

São várias as contribuições do ensino bem ministrado aos alunos, principalmente no que diz respeito à educação estética, que, de acordo com Mosé (2013, p. 149) “... como nos sentimos em relação ao mundo, não diz respeito ao mundo, por isso se dá no domínio da liberdade e não da necessidade.” A educação deve ser um processo de construção consciente, principalmente a educação do sentimento, que é a necessidade mais urgente do nosso tempo.

Entretanto a Arte não abre espaço somente para liberar a emoção, mas, para sermos capazes de refletir sobre elas. Deve haver uma integração entre sensibilidade, imaginação e entendimento e, cabe à cultura, promover esta integração dos domínios do homem, pois a cultura é a dimensão da sociedade, resultado de uma civilização, que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso, a cultura caracteriza uma população, à sua existência social e o acesso ao seu conhecimento, ideias e crenças. “Aproximar os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações” (FERRAZ & FUSARI, 2010, p.51).

Portanto, devemos considerar a Arte na sua amplitude, como parte da nossa vida e do nosso cotidiano, pois, ela está inserida nos diversos meios e, o professor, é o intermediador mais próximo do aluno nesse processo artístico que envolve, principalmente, a cultura e a educação do indivíduo como um todo. Trabalhar também dentro da disciplina Arte, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a história e cultura afro-brasileira e indígena e suas contribuições no meio social, artístico e cultural na sociedade. Promover a Arte é difundi-la nas suas competências estética e artística e em todas as modalidades: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

2 - METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de campo, através de entrevistas com professores da Educação Básica do ensino fundamental I – 1º ao 5º anos - da rede municipal de educação, nos turnos manhã e tarde, na cidade de Carandaí – Minas Gerais. Foram entrevistados 11 professores, todos possuem formação em nível de Graduação e, a maioria, no Curso de Normal Superior, sendo uma entrevistada

com formação em Pedagogia, com especialização em Supervisão e, outra formada também em Pedagogia e Psicologia.

Objetiva-se por meio desta entrevista com professores atuantes, no Ensino Fundamental I, segmento que abrange crianças com faixa etária de seis a dez anos de idade, buscar e compreender informações a respeito do processo ensino-aprendizagem da Arte e sua valorização no processo educativo, confirmando ou refutando as ideias e concepções de autores que defendem que a Arte-Educação contribui para a formação e desenvolvimento do educando. Foram feitas as seguintes perguntas aos entrevistados: 1ª: Qual a importância ou influências que a disciplina de Arte tem para a vida dos alunos? 2ª: Como são realizadas as aulas e os trabalhos com os alunos, com quais recursos? 3ª: Existem e quais os desafios enfrentados com relação a essa disciplina? 4ª: Que mudanças e possibilidades de aperfeiçoamento quanto à disciplina devem ser feitos e propostos?

Entretanto, houve uma pequena controvérsia entre a primeira e a segunda pergunta, pois, quando se fala da importância e da influência, todos os professores confirmam o que os estudiosos e pesquisadores na área têm dito até os dias de hoje. Porcher (1982), já dizia que algumas das finalidades fundamentais da Arte são: a sensibilização do meio ambiente, em relação à qualidade de vida dos indivíduos; o desenvolvimento da personalidade, através de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras; a criatividade e alfabetização estética, compreendendo a todas as linguagens artísticas (plástica, musical, dança, teatral e visual) e, a formação da sensibilidade, que é a chave de todo o processo artístico, que, constrói, produz e elabora no indivíduo uma aptidão emocional, chamado prazer estético. E, dentro dessa perspectiva, comprova-se a consciência do professor em relação a essa aprendizagem. Porém, quando se perguntado como são realizadas as aulas e os recursos utilizados, percebe-se que tudo é feito de maneira bem simples e rotineira e, quando se efetiva na prática há contradições quanto às reais finalidades da Arte. Os recursos utilizados são os básicos, que o aluno mesmo leva para a sala de aula como cola, tesoura, papel, lápis e tintas; promovendo atividades básicas de colagem, dobraduras, recortes e desenho livre, na maioria das vezes sem uma contextualização; cópias de desenhos xerocados de datas comemorativas; e, somente uma professora respondeu que trabalha também com artesanatos.

Diante das respostas, observa-se a ênfase no trabalho com Artes Visuais, deixando em defasagem as práticas pedagógicas que envolvem a Música, a Dança e o Teatro, impossibilitando ao aluno a interação com recursos teatrais, instrumentos musicais e procedimentos variados, a fim de construir conhecimentos e vivenciar experiências diferenciadas. Assim, deixa-se também, de desenvolver a capacidade crítica, que permite analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a transformá-la.

Contudo, esses contrapontos vistos, não recaem somente no professor, como sendo o principal responsável pelo problema. Cabe também a outros setores da sociedade repensar suas concepções sobre a Arte para uma transformação maior da realidade. Na entrevista, os professores também puderam expor os desafios encontrados, propor mudanças e possibilidades de aperfeiçoamento quanto a Arte. Tais desafios e possibilidades são abordados no tópico posterior.

3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Assim como outras disciplinas, a Arte também possui seus desafios e depois de muitas discussões acerca de sua importância, já podemos ressaltar que um dos seus principais desafios foi sua instituição como Componente Curricular na escola sem o preparo do professor para atuar na área, resultando em má formação, falta de capacitação e habilitação para lecionar a mesma, principalmente nas modalidades dança e teatro. Como abordado na pergunta de número três em relação aos desafios, o mais citado foi a falta de materiais concretos para as aulas. E, a superação quanto à sua desvalorização, realizada em apenas uma aula semanal, com duração de 50 minutos e, diante de um currículo com inúmeras disciplinas, dever-se-ia pensar em possibilidades de interdisciplinar conteúdos diversos com a disciplina Arte, para cumprir com sua finalidade de formação de um indivíduo mais crítico, criativo, consciente e sensibilizador, contribuindo no desenvolvimento cultural, estético e cognitivo do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também fazem referência a questão da interdisciplinaridade.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático (BRASIL, 2000, p. 14).

Muitos caminhos são propostos, e, o primeiro deles, é o reconhecimento da importância do ensino da Arte; o segundo ponto é reforçar a herança artística e estética dos alunos, considerando o seu meio social e cultural; e, o terceiro e último ponto é a criação de movimentos e associações de Arte-Comunitária, levando informações de nível mais elevado para a classe popular, socializando a Arte, oferecendo o acesso ao prazer e ao jogo criador.

Mudanças e possibilidades também são cabíveis dentro da disciplina, a 4ª pergunta relacionava-se a esta proposta e, o que mais foi citado pelos professores nas entrevistas também diz respeito à contratação de um professor específico da área, somente para lecionar esta disciplina para a transmissão do verdadeiro sentido da Arte. Outras possibilidades são: a aquisição de materiais concretos, de recursos diversificados e de qualidade para despertar maior interesse nos alunos;

estudo do meio e pesquisas em lugares culturais como teatros, cinema e museus; e, uma carga horária com mais aulas.

Cabe também ao professor desenvolver seu trabalho com eficiência e qualidade, mesmo diante dos desafios apresentados, ele deve praticar ações tais como: estudar, participar de cursos, buscar informações, refletir e discutir diferentes possibilidades de práticas com os colegas docentes e atualizar continuamente sua formação profissional, sua consciência ética e política, em todos os níveis de ensino. Muitos professores dizem não haver aparatos tecnológicos para aperfeiçoamento do trabalho, porém, há muitos meios e recursos para tal, sendo uma das principais ferramentas que ele deve utilizar são através de leituras, pois, o professor é um dos responsáveis pelo sucesso do processo transformador da educação, por meio da Arte.

Mudanças no ensino-aprendizagem deste componente curricular são necessárias e cabíveis. De acordo com Barbosa (2010), é preciso primeiramente um compromisso maior com a cultura e com a história; ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra da Arte e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. Ela afirma que se deve influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes; trabalhar a criatividade do aluno, não apenas no fazer Arte, como também nas leituras e interpretações das obras de arte; explorar o reconstruir, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e as necessidades.

A importância da Alfabetização Visual está muito presente no meio das Artes, que hoje é um imperativo da contemporaneidade. Deve centrar-se na significação da imagem em diferentes contextos. Trata-se de perguntar, o que a obra nos diz, hoje e agora no nosso contexto e, o que ela disse em outros momentos e contextos históricos a outros leitores. Barbosa (2010), diz que em nosso cotidiano estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, mas, diante de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. Como resultado desse insucesso, a escola deve exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem, mediando Arte e Educação e, Arte e Público, associando à Cultura Visual. É necessário um compromisso com a diversidade cultural, a interculturalidade, que é a existência e o mútuo entendimento, a interação de diferentes culturas, em uma mesma sociedade. E, um último e importante aspecto é o reconhecimento da boa interpretação da imagem como essencial para o desenvolvimento da subjetividade e desenvolvimento pessoal e profissional.

Diante do exposto, considerando as respostas obtidas nas entrevistas e argumentações a respeito da valorização do ensino da Arte, podemos observar que desafios existem e servem para serem superados e as possibilidades existem para serem trabalhadas, tanto no ambiente escolar, como também fora dele,

elaborando políticas educacionais, para aperfeiçoamento de tal disciplina, trabalhando o cognitivo, o emocional e o consciente do educando, abrindo espaços para evoluções em salas de aulas de escolas públicas, onde a defasagem é ainda maior observada nos vários aspectos e características do alunado dessas instituições públicas.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte possui sua importância e valor que precisam ser mais bem trabalhados dentro do espaço escolar, reforçando suas contribuições também na vida cotidiana e fora da escola. Espera-se que depois de tantas discussões a respeito, o processo ensino-aprendizagem possa progredir, não bastando somente trabalhar o fazer, mas também o conhecer e o exprimir, fundamentais na formação do indivíduo. Cabendo principalmente, ao professor, definir objetivos, conteúdos e metodologias para que se efetive a disciplina Arte; levando a obra de arte ao contato com as pessoas e a inserção dela no meio social; e, difundindo-se conceitos de estética e gosto, considerando a classe social e a formação cultural do indivíduo. Resgatando também a capacidade imaginativa do aluno que, muitas vezes, vai se perdendo ao longo do tempo. Contudo, pôde-se compreender o processo ensino-aprendizagem da disciplina Arte, observando os aspectos mais marcantes, nos deparando com o maior obstáculo: a sua desvalorização.

Portanto, compete principalmente aos educadores em exercício e aos futuros profissionais da educação, o repensar da práxis pedagógica no ensino das Artes, buscando caminhos que podem ser abertos para o aperfeiçoamento da mesma, construindo a interdisciplinaridade a fim de promover um conhecimento mais real e significativo para o aluno.

Através das entrevistas, podemos confirmar a questão da defasagem dessa disciplina no contexto escolar e em seu entorno, propondo melhorias e estratégias que possam enfatizar a Arte como cultura e como patrimônio, onde todos devem ter direito ao acesso a esse saber, despertando em todos os setores da sociedade sua importância e influência em nossas vidas.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâ-

metros Curriculares Nacionais: arte. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2000. V. 6.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na Educação Escolar. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARDNER, Howard. Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade. Traduzido por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MOSÉ, Viviane. O homem que sabe: Do homo sapiens à crise da razão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? Traduzido por Yan Michalski. 5 ed. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Aparecida Alves Carvalho¹

Vanessa Torres da Silva²

Giovanna Rodrigues Cabral³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se tomarmos por base os resultados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2019/2020)⁴ é possível destacar que o Brasil não é propriamente um país de leitores. De acordo com a pesquisa, o país possui 100 milhões de leitores, que correspondem a 52% da população, considerando leitor toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, ao menos um livro nos últimos 3 meses que antecederam a realização da pesquisa. Daí a necessidade crescente de estudos na área e esforços para que esse quadro seja modificado.

Sabe-se que a leitura é uma prática que precisa ser estimulada, ensinada e praticada desde a infância, e para que isso aconteça efetivamente nas escolas brasileiras, é necessária uma preocupação com a formação dos educadores que irão trabalhar com a formação de leitores, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Saber ler não é apenas decifrar códigos da escrita, e sim compreender o que se lê, perceber os sentidos do texto. Nesse sentido, para que haja interesse e apreciação da leitura por parte dos alunos, é necessário que o professor os motive e torne a leitura parte importante do currículo, associada ao desenvolvimento da escrita. Embora as crianças oriundas das camadas populares tenham pouco acesso à leitura nos próprios lares, a formação do gosto e do hábito de ler pode ser construída nas escolas, a partir de variadas atividades, tendo o professor como

1 Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras/MG, participante do Núcleo de estudos em linguagem, leitura e escrita, e-mail: fabiana.carvalho1@estudante.ufla.br

2 Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras/MG, participante do Núcleo de estudos em linguagem, leitura e escrita, e-mail: vanessa.silva7@estudante.ufla.br

3 Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Direito. Especialista em Gestão da educação pública municipal. Mestra e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

4 Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>

mediador.

Embora a leitura seja entendida por nós como processo de compreensão dos significados dos textos, (CHARTIER, 1996; KLEIMAN, 1995), verificamos que, muitas vezes, no contexto escolar, ainda subsistem práticas de leitura centradas apenas na decodificação das palavras ou na identificação de informações básicas do texto. Além disso, também ouvimos reivindicações das famílias e dos professores de que as crianças não sentem o prazer pela leitura.

Assim, além da alfabetização, que até então era a principal preocupação da escola, o letramento tornou-se uma exigência, uma vez que é necessário garantir que os estudantes possam usar a leitura e a escrita como instrumento de informação e formação, tanto no meio social, quanto na esfera familiar. Nesse aspecto, Soares em (1998) define letramento como: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18).

Dessa forma, a leitura, como um importante eixo de trabalho em Língua Portuguesa, precisa ser evidenciada uma vez que formar leitores não é tarefa fácil, pois a prática pedagógica precisa ser pensada e diversificada de modo a despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita. Daí, a imperiosa necessidade dos professores conhecerem e selecionarem bem os materiais a serem trabalhados e as estratégias para que a leitura seja prazerosa e cumpra o seu papel transformador.

Assim, neste artigo pretendemos discutir sobre a importância do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a evidenciar o papel de professores na formação de leitores, a partir de práticas alfabetizadoras, na perspectiva do letramento. Buscando alcançar esse objetivo, problematizamos: por que é importante o trabalho com leitura na alfabetização? Quais práticas pedagógicas são mais adequadas para o ensino da leitura?

O percurso metodológico empreendido recai na pesquisa bibliográfica em consulta a documentos norteadores do planejamento do ensino do componente Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e estudos teóricos que tomam como referência as obras de Travaglia (2005) que traz contribuições significativas acerca dos conceitos de língua e linguagem e Cintra e Passarelli (2011) que retratam a importância da leitura e o ensino de Língua Portuguesa.

A escrita desse capítulo está organizada em sessões, sendo a primeira sobre as concepções de Língua e Linguagem, a segunda recai sobre o que dizem e como se articulam os documentos norteadores das práticas de ensino da Língua Portuguesa e, na sequência abordamos as concepções de leitura e as práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa. Por fim, tecemos as considerações finais, que apontam para a necessidade de um repensar das práticas de leitura

nas escolas.

2. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM

No decorrer de sua obra, Travaglia (2005) destaca a importância de como o professor concebe a linguagem e a língua para o desenvolvimento da sua metodologia de ensino da Língua Portuguesa. O autor ressalta que “a concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação” (p.21) e aponta três possibilidades distintas de conceber a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira concepção de linguagem como expressão do pensamento trata sobre a ação individual, em que as pessoas se exprimem sem a necessidade de uma interação comunicativa, sendo sua exteriorização apenas uma tradução da expressão construída em sua mente, nesta corrente tem-se o julgamento de que aqueles que não se expressam bem é porque não utilizam o pensamento. Na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação a língua é vista como um código que compõe um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e é capaz de estabelecer um diálogo entre um emissor e um receptor. Por fim, na concepção de linguagem como forma ou processo de interação, a qual defendemos, tem-se a convicção de que o indivíduo não utiliza a língua somente para traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas concebe a linguagem como um lugar de interação humana, que produz sentido entre os interlocutores e considera as questões que envolvem o contexto social, histórico e ideológico.

A partir das concepções que se tem da língua, pode-se ensiná-la de distintas formas. Segundo Halliday; McIntosh e Stevens (1974 citado por TRAVAGLIA, 2005, p.38) o *ensino prescritivo* tem como “premissa padronizar as atividades linguísticas existentes privilegiando em sala de aula o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como propósito a correção formal da linguagem” e está diretamente ligado a primeira concepção de linguagem e à gramática normativa. O *ensino descritivo* trata de todas as variedades linguísticas e considera o conhecimento da língua materna fundamental para o aprendizado de outras instituições linguísticas, desta maneira objetiva mostrar como a linguagem e determinada língua funciona em particular, a partir das gramáticas descritivas e normativas. No *ensino produtivo*, pretende-se ampliar as habilidades linguísticas do aluno na utilização de sua língua materna, de modo a propiciar de maneira eficiente um maior desenvolvimento de seus recursos para que possa acioná-los diante de necessidades específicas realizando o seu uso adequado.

Esses três tipos de abordagens de ensino da língua não são mutuamente excludentes, mas estudos revelam que o ensino prescritivo tem sido muito mais praticado em sala de aula, causando prejuízos na formação do aluno em termos do conhecimento linguístico que disporá em sua vida, sobretudo no que se refere à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla. Logo, estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna apontam que os ensinamentos descritivo e produtivo seriam os mais adequados, principalmente o segundo, por implicar no desenvolvimento da aquisição de novas habilidades da língua compreendendo o domínio da norma culta e o da variante escrita.

3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA?

Em se tratando do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as orientações curriculares são documentos norteadores que visam à organização dos conteúdos e o direcionamento das ações pedagógicas que serão desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. É um componente curricular da base comum que faz parte da área de conhecimento Linguagens que tem por objetivo a sistematização e mobilização dos saberes necessários para o trabalho de reflexão sobre a Língua no ambiente educativo, mobilizando os alunos a adquirirem progressivamente uma competência em relação à linguagem, de maneira que consigam resolver problemas nos mais diversos contextos da vida cotidiana que envolve o contato com a língua oral e escrita, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Os documentos que são referência para o ensino fundamental e servem como base para a construção do currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas instituições de ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deram origem a elaboração de um documento com orientações específicas para o nosso Estado de atuação o do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

É importante que a escola reconheça o seu papel na transformação social, de modo que reflita sobre as necessidades específicas do seu contexto educacional na elaboração do seu currículo e, envolva a participação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem na elaboração do seu PPP, na busca de promover práticas mais democráticas e significativas para toda a comunidade escolar.

De acordo com os documentos a língua oral e escrita tem relação com a participação do sujeito na sociedade, pois é por meio dela que os homens se comunicam, se expressam e constroem conhecimento, entre outros. A língua compõe nossa identidade cultural, já a linguagem é produzida nas diferentes práticas

sociais em que podemos participar desde uma conversa formal, até as relações midiáticas, portanto é importante aprendê-las e não apenas compreender as palavras, mas seus significados culturais de modo a significar o mundo e a realidade. Já os textos, são produtos da atividade discursiva oral ou escrita e vão se organizar dentro de um determinado gênero e só pode ser considerado texto se puder ser compreendido.

Os gêneros dão forma aos textos e as habilidades precisam ser desenvolvidas de maneira que se possa produzir, compreender e refletir efetivamente os gêneros textuais nos seus mais variados contextos incluindo os imediatismos do cotidiano, relacionando os textos também ao seu contexto de produção. A leitura precisa ser fluida, compreendida de modo que o sujeito faça interpretação de conceitos, exponha informações e se posicione, habilidades que também precisam ser colocadas em prática diante de imagens, músicas, sons, pinturas entre outros.

Os PCN, a BNCC e o CRMG dialogam entre si sendo possível notar várias dimensões convergentes como, a concepção de estudos linguísticos que concebe a língua como forma de interação, ou seja, como algo vivo, dinâmico que está presente nas nossas relações sociais e recebe influências destas, a partir do contexto social em que está inserida. Porém, a BNCC vai divergir em alguns contextos sendo associada a um interesse mercadológico, propondo por meio da descrição de habilidades um controle do que é ensinado e excluindo, por exemplo, discussões sobre gênero e orientação sexual nas escolas, o que impossibilita uma perspectiva de inclusão no processo de ensino e aprendizagem não permitindo a compreensão das diferenças como constituição das diversas realidades vividas, esse controle dos conhecimentos trabalhados nos ambientes de ensino está diretamente ligado à produção de materiais didáticos e aos sistemas de avaliação. Por outro lado, a BNCC estabelece um currículo comum a todos e, norteia o trabalho dos professores, trazendo também a questão da leitura digital e do multiletramento, compreendendo que há um processo de interação nos espaços digitais.

Os resultados dessas investigações, no que tange a etapa inicial do Ensino Fundamental, permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar e, para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ou seja, ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Levam em consideração as diferentes oportunidades de cada criança que entra na escola, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio. Dessa forma, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os nove anos do ensino fundamental cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos significativos

nas mais variadas situações de comunicação.

Contudo, não são os avanços do conhecimento científico por si só que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais que ocorrem que são realmente significativas, raramente têm suas fontes em primeiro lugar na mudança das finalidades da educação, mas acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. “Portanto, ensinamos linguagem não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados em nossas interações”. (MINAS GERAIS, 2018, p. 210)

Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar o componente curricular está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa história e de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural. (MINAS GERAIS, 2018, p.210)

Nesse sentido, ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas.

4. CONCEPÇÕES DE LEITURA E AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura é uma prática muito importante que está presente a todo o instante em vários momentos de nossas vidas. Em nosso ciclo social, entramos em contato constantemente com a leitura não só de textos escritos, mas também com a leitura de “mundo”. Desta maneira, estudantes são expostos a diferentes gêneros textuais no seu cotidiano, mas possuem dificuldades para compreenderem textos mais complexos que não estão inseridos em suas relações sociais. Com base em modelos e teorias sociointeracionistas, de acordo com Cintra e Passarelli (2011) o que contribui para que os alunos do ensino básico consigam lerem com mais facilidade textos que permeiam seus vínculos sociais é o fato de conhecerem a função do texto que leem e que escrevem.

Segundo Cintra e Passarelli (2011) às crianças não possuem o hábito de ler, portanto os gêneros textuais podem ser uma boa iniciativa para esclarecer as funções sociais da leitura, uma vez que cumprem uma função comunicativa dentro de um determinado contexto. Além disso, a leitura é uma fonte para se ter acesso ao conhecimento, contribuindo significativamente para a melhora na qualidade de vida das pessoas, ela nos ajuda a dar sentido à vida escolar, social e profissional, bem como uma viagem pelo imaginário.

Quando dizemos que o leitor constrói sentido para o que lê, estamos certos de que, ao se apropriar do texto, assume seu significado, interpretando-o

à sua maneira, a partir de sua teoria de mundo, sendo mesmo possível a introdução de seus desejos, a sua forma de ver a vida, como resultado da complexa alquimia da recepção. (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 34)

Portanto, sabe-se que o professor não tem poder em controlar a interpretação de cada um sobre o texto, mas pode sugerir textos que os levem a sonhar, descobrir, que desperte a curiosidade e que preencha as necessidades e os anseios. Daí, a necessidade de escolher bem o que será trabalhado e como será trabalhado para que a leitura seja prazerosa e cumpra o seu papel transformador. Mesmo que alguns leitores se esqueçam de algo que leram, o que é normal, quando se lê, a leitura é capaz de tirar o leitor do seu tempo e do seu espaço, pois a mesma proporciona ao leitor uma nova leitura, sendo quase impossível não haver uma transformação, uma reconstrução de si.

São vários os motivos pelos quais lemos, pela necessidade de obter informações, apenas para passar o tempo, e dentre outros aspectos. Para Cintra e Passarelli (2011) os nossos objetivos de leitura podem ser agrupados em dois blocos, que são descritos por elas como: um que trata sobre a função “utilitária” da leitura; e o outro que se refere a uma função “desinteressada”.

Assim sendo, a leitura pode ser “utilitária”, que são as leituras produzidas na escola, podendo também ser “desinteressada” que não ocorre necessariamente no ambiente escolar, mas é quando as pessoas leem mais por prazer do que por necessidade. Pode também ser realizada em busca de algo, ou seja, leitura como busca de informações, que é realizada quando o leitor precisa adquirir alguma informação, podendo sua utilidade ser imediata ou não, e o texto vir a atender as necessidades do momento assim como, revelar outras necessidades. A leitura também acontece como estudo de texto, que ocorre quando é possível tirar de um texto tudo o que ele pode oferecer, possibilitando ao aluno realizar várias perguntas. O que às vezes pode ser um problema, se as respostas forem tidas como definitivas pelos alunos, impedindo de realizarem mais perguntas.

Temos também a leitura como um pretexto, a leitura pode acontecer como um pretexto sim, quando utilizadas para criar novos textos com reflexões sobre o que foi dito pelo autor. O que pode ser um risco, caso o professor discuta a sintaxe dos enunciados do texto em análise apresentando-a como um conjunto de mecanismos pronto e imutáveis excluindo o aluno dessa discussão. Já a leitura como fruição, trata-se de uma leitura realizada sem a intenção de responder perguntas ou obter respostas, mas por prazer. O leitor traz para dentro da leitura sua visão de mundo de modo que, a fruição conceda um prazer que signifique um marco na história de vida do leitor.

Dessa maneira, o papel da escola é propiciar aos alunos que se tornem leitores de diferentes gêneros textuais, que contemplem perspectivas de natureza informativa, pragmática, prazerosa e imaginária, que vai muito além de trabalhar

a leitura na sua função básica. Pois, de acordo com Cintra e Passarelli (2011):

Para obter informações, para receber instruções, para obter conhecimentos e/ou aprofundá-los, para passar o tempo... Lemos por prazer, por gosto, para estabelecer comunicação com outrem, para melhor compreender o meio em que vivemos, para encontrar, à distância, com quem troca ideias sobre tudo aquilo que pensamos do mundo exterior, e por aí afora. Nesse sentido, a leitura tem uma função, ao mesmo tempo, social e individual, e o desempenho de cada leitor se apresenta de forma peculiar, porque recorre ao seu próprio repertório e, ao longo de sua história de leitor, já desenvolveu algumas estratégias facilitadoras que vão o distinguindo de outros leitores. (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 38)

Mas, segundo as autoras, as escolas não consideram as particularidades dos alunos e trabalham a leitura como “entidades” padronizadas, assim as propostas de leitura são traçadas previamente apenas pelo professor ou pela instituição. Por fim, temos a leitura involuntária, que não importa o quanto o leitor está cansado, ou não queira ler, lê involuntariamente nos diversos lugares, as placas nas ruas, os rótulos de alimentos, as mensagens no celular, entre outros.

Independente das ações leitoras, ressalta-se que os gêneros textuais possibilitam aos alunos perceberem as diferentes funções sociais da leitura e da escrita uma vez que, estabelece uma conexão entre a escola e a sociedade, o que exige do professor um conhecimento aprofundado do gênero, pois são textos que permeiam os vínculos sociais, e desse modo contribuem para que as crianças leiam com mais facilidade já que, conhecem as funções dos textos que leem e escrevem.

Assim, como a capacidade de compreensão leitora não vem automaticamente, precisa ser exercitada e ampliada, em diversas atividades com os alunos, durante toda a trajetória escolar. É nesse contexto que o professor se faz presente como aquele que apresenta as diferentes possibilidades de leitura aos alunos. Livros, poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, mapas, gráficos, símbolos, o mundo enfim. Ele poderá contribuir no desenvolvimento da capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada do ler/escrever. Isso tornará possível a formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no dia a dia.

E, nesta tarefa de formar leitores, o professor terá refletida sua própria história de leitura, sua aproximação ou distanciamento com os livros e, muitas vezes, terá que aprender a também ser um leitor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se diz que ler é saber compreender e interpretar é preciso ter claro que essa compreensão e interpretação não são únicas, ou seja, depende de cada pessoa: de seu contexto de vida, de sua maturidade e experiência, do momento histórico, do seu estado emocional, nível intelectual, do ambiente familiar e social em que vive. Como um eixo essencial da Língua Portuguesa, é por meio da leitura que o aluno constrói conhecimento e desenvolve habilidades. O mundo está em constante evolução e como consequência estamos expostos diariamente a várias informações e diferentes tipos de linguagens. Desse modo, é importante que as instituições de ensino estejam aptas a atenderem às novas demandas da sociedade, mas, sobretudo as necessidades de seus estudantes, em uma perspectiva de educação integral, que propicie uma formação crítica e reflexiva frente à estrutura social.

Este trabalho trouxe reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental e buscou enfatizar a importância da prática pedagógica para o desenvolvimento de novos leitores. Para tanto, ressalta-se a necessidade do trabalho com diferentes gêneros textuais, como uma estratégia para o desenvolvimento significativo da leitura e da escrita nessa etapa, pois possibilitam uma conexão entre o que se faz dentro da escola e o que se vive de fora dela visto que, levam os alunos a pensarem as diferentes funções sociais da leitura. O que exige do professor um conhecimento aprofundado do gênero, principalmente sobre o que se está trabalhando de modo a contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

Por meio do estudo realizado sobre os documentos que norteiam as práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa foi possível perceber que cabe à escola atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões, nesse sentido deve propiciar o desempenho de habilidades que lhes permitam, interpretar textos de diferentes linguagens que circulem socialmente bem como, produzi-los nas mais variadas situações. No entanto, é de grande importância adaptar a realidade da sala de aula a novas realidades e necessidades dos alunos, em prol de um bom desenvolvimento educacional, usando de recursos e metodologias que favoreçam o processo leitor do estudante. Visto que, é por meio da leitura que a criança começa a significar o mundo e a sua realidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:

1997. Disponível em:< https://campusvirtual.ufla.br/presencial/pluginfile.php/805092/mod_resource/content/1/Texto1PCN-LP.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L.G. Funções sociais da leitura. In: CINTRA, A. M.M; PASSARELLI, L.G. **Leitura e Produção de Texto**. São Paulo: Blucher, 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2007

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em:< https://campusvirtual.ufla.br/presencial/pluginfile.php/805094/mod_resource/content/1/CRMG_LP.pdf>. Acesso em 14 set. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM: (RE)VISITANDO POSTULAÇÕES TEÓRICAS DE WALLON, VYGOTSKY E BAKHTIN

Jussara Vieira Dias¹

Maria Aparecida Pacheco Gusmão²

1. INTRODUÇÃO

O campo da afetividade tem sido tema de discussão no meio acadêmico, principalmente a partir das postulações de Henri Wallon (1995), importante teórico que discutiu essa temática relacionando-a ao ensino e à aprendizagem. Ele elaborou uma teoria psicogenética para explicar a sua visão sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano. Esse estudioso dedicou grande parte da sua vida tentando demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano, privilegiando as relações intrínsecas entre a afetividade e a inteligência. Wallon (1995) discutiu a dimensão afetiva de forma significativa, de modo a compreender as relações afetivas como fundamental no desenvolvimento do sujeito e das relações interpessoais.

Neste estudo, também adentramos no pensamento de Bakhtin (2002) sobre as relações dialógicas, nas quais o sujeito se constitui na interação com o outro. Também na mediação proposta por Vygotsky (2001), como um elemento constitutivo da formação humana destacando a figura do professor, como principal mediador no processo ensino/aprendizagem. Esses teóricos enfatizaram em seus estudos, as relações interpessoais, interativas e o processo dinâmico da linguagem entre os sujeitos.

Em se tratando das questões de ensino/aprendizagem e afetividade em tempos modernos, muitas pesquisas (GROTTA, 2000; TASSONI, 2000; 2008; CARVALHO, 2006; GUIMARÃES, 2008; entre outras) apresentam resultados significativos acerca da influência desta no ambiente escolar.

Dessa forma, este estudo abordou temáticas que se entrelaçaram a

1 Mestre do Programa Pós-graduação em Ensino (PPGen) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: projussara@hotmail.com.

2 Professora pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, orientadora do trabalho. E-mail: aparecida.gusmao@uesb.edu.br.

todo o momento: afetividade, relações interpessoais, mediação, interação verbal, o eu e o outro, dialogismo etc. Ele é fruto de um trabalho resultado do Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A questão de pesquisa delineada na pesquisa foi: quais as influências das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil? A partir dessa questão o objetivo geral se configurou: analisar as influências das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil.

Optamos, metodologicamente, pela pesquisa qualitativa, participativa de cunho exploratório conforme Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986). O *locus* da pesquisa foi uma creche municipal, em duas turmas de Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos, e as respectivas professoras.

Entendemos que os estudos sobre a afetividade no ensino-aprendizagem ainda necessitam de um aprofundamento maior para uma melhor compreensão da força da interação, da mediação, dos vínculos afetivos na relação professor-aluno e aluno-aluno.

Nesse texto discutiremos, ainda que de forma não exaustiva, sobre Wallon e a dimensão afetiva do desenvolvimento, Vygotsky e a mediação e Bakhtin e a concepção interacionista da linguagem. Em seguida, faremos uma interlocução entre as ideias wallonianas, vygotskianas e bakhtinianas em relação à afetividade e ao processo ensino e aprendizagem.

2. WALLON E A DIMENSÃO AFETIVA DO DESENVOLVIMENTO

No livro *A evolução psicológica da criança*, Wallon (2007) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, ressaltando que não existe predominância de um sobre o outro, mas uma ação recíproca. Com isso, entende-se que, nesse processo de ir e vir, há uma ação contínua do indivíduo com o seu meio.

Nessa psicogenética de Wallon (2007), a dimensão afetiva ocupou lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento. Ele assegurou que:

A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa. Ela é também uma fase do desenvolvimento humano, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira (WALLON, 2007, p. 90).

Assim, para Wallon (2007), a afetividade toma conta de todo ser, logo após o nascimento para, em seguida, a racionalidade, ainda que com muita mistura e predomínio da afetividade. A cognição, como a afetividade, brota das

entranhas orgânicas e vai adquirindo complexidade e diferenciação na relação dialética com o social.

Dessa forma, em seus estudos sobre a psicologia do desenvolvimento, Wallon (2007) trata da afetividade como fator preponderante na construção do conhecimento, pois, segundo ele, essas duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Wallon (2008) sempre buscou em seus estudos compreender o papel da afetividade, que inclui emoções, sentimentos e paixões como constituintes do ser humano. Nesse sentido, procurou explicar sobre o papel das emoções na vida, desmistificando a dicotomia razão e emoção.

Wallon (2007) divide o desenvolvimento infantil nos seguintes estágios: impulsivo-emocional, sensório motor e projetivo, personalismo e formação do caráter, do pensamento categorial e puberdade-adolescência. Nesses estágios os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento, ou seja, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa. Vejamos no quadro 1 as características desses estágios.

Quadro 1 - Estágios de desenvolvimento segundo Henri Wallon

Estágios	Características
Estágio I – Impulsivo-Emocional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 0 a 2-meses: Estágio de impulsividade motriz pura. Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos). ✓ 3 a 9 meses: Estágio emocional. Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente. ✓ 9 a 12 meses: Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.
Estágio II – Sensório Motor e Projetivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 12 a 18 meses: Período sensório-motor. Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações. ✓ 18 meses a 2-3 anos: Estágio projetivo. Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.
Estágio III Personalismo Formação do caráter/Fase das crianças da educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 anos: Crise de oposição. Independência progressiva do eu (emprego do “eu”). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa. ✓ 4 anos: Idade da graça. Sedução do outro, idade do narcisismo. ✓ 5 a 6 anos: Representação de papéis. Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.

Estágio Pensamento Cate- gorial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 6 a 7 anos: Desmame afetivo, “idade da razão”, idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo. ✓ 7 a 9 anos: Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos. ✓ 9 a 11 anos: Conhecimento operativo racional, função categorial.
Estágio Puberdade-Adoles- cência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir dos 11 anos. Neste estágio, o indivíduo começa a estabelecer os limites de sua autonomia e dependência. Seu pensamento adquire um nível alto de abstração e reflexão, possibilitando sua inserção nas mais diversas atividades sociais.

Fonte: Clanet, Laterrasse e Vergnaud (2009) Dossier Wallon-Piaget. Granica. p. 20-22.

Wallon (2007) percebeu nesses estágios o desenvolvimento de forma progressiva, cada um deles sendo um sistema completo, com características e interesses próprios e com funções específicas para o aparecimento da etapa posterior. Cada um impõe a compreensão de que o desenvolvimento da pessoa não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflito e alternância na predominância dos conjuntos. Dessa forma, essas etapas do desenvolvimento passam por um processo descontínuo, marcado por *rupturas, retrocessos e reviravoltas*³, cujos movimentos acarretam profundas mudanças nas etapas vividas pela criança. Assim, a passagem desses estágios acontece em um movimento de contínua reformulação, marcada por crises que afetam a conduta da criança. A cada passagem ocorre uma reformulação na etapa anterior, criando assim conflitos que levarão à aprendizagem.

Ao passar por cada um desses estágios, a criança traz as conquistas realizadas pela etapa anterior, construindo-se, reciprocamente, num processo de integração e diferenciação.

Nos cinco estágios propostos por Wallon (2007), cada um possui sua especificidade e também o predomínio, ora mais afetivo, ora mais cognitivo, conforme explicitado por Guedes (2007): 1. impulsivo-emocional - início no primeiro ano de vida, ênfase na emoção (predomínio afetivo); 2. sensorio-motor e projetivo - terceiro ano - o interesse é a exploração sensorio-motora do mundo físico (predomínio cognitivo); 3. personalismo, aos seis anos - o desenvolvimento da personalidade, a construção da consciência de si (predomínio afetivo); 4. estágio ‘categorial’ – aos seis anos, ênfase para os avanços dos progressos intelectuais, com interesse para o conhecimento e conquista do mundo exterior (predomínio cognitivo); 5. o estágio da adolescência- a crise pubertária que impõe

³ Conflitos se instalam nesse processo e eles são propulsores do desenvolvimento aos quais chama de fatores dinâmogênicos (que conferem dinâmica). Tais conflitos podem ser resultado de desencontros entre o comportamento da criança e o ambiente exterior (exógeno – relativo à externo) ou originários de fatores orgânicos, relativos a maturação infantil (endógenos – causa interna) (GUEDES, 2007).

a necessidade de novos contornos da personalidade por causa das mudanças corporais (questões pessoais, morais, existenciais, retomam e também há predominância da afetividade).

A cognição para Wallon (2007) está alicerçada em quatro categorias de atividades cognitivas específicas ou os *campos funcionais*: o *movimento*, a *afetividade*, a *inteligência* e a *pessoa*. Estes emergem do orgânico e adquirem um status social na relação com o outro e é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa. Wallon (2007) trabalha com a ideia de integração funcional desses campos, destacando que são complementares e atuam de forma totalizante. A *afetividade* é a primeira forma de interação com o meio, sendo a motivação do movimento. Atua como elemento mediador das relações sociais: na interação com o outro, desenvolvem-se sinalizações afetivas específicas como medo, alegria, raiva, tranquilidade. O *movimento* é a expressão da vida psíquica por meio do corpo, é o primeiro que precisa desenvolver-se para possibilitar a sobrevivência, mas ele continua a permear todas as idades Loos-sant’ana, Gasparim (2013). O *pensamento* também vai, gradativamente, construindo-se, sendo sustentado pelo movimento. O conjunto funcional cognitivo oferece diversas funções para lidar com o meio e resolver as situações da realidade. É responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento (LOOS-SANT’ANA; GASPARIM, 2013). A *pessoa* é também um campo funcional por estar fazendo parte de todos os outros e ser coordenadora dos mesmos. Ela tem a função de desenvolver a consciência e a identidade do eu. Estes quatro elementos básicos, que se comunicam todo o tempo, vão sofrendo transformações, vão se diferenciando uns dos outros no decorrer do desenvolvimento da criança.

A diferenciação de processos internos a cada campo e dos campos entre si é resultado de processos ligados às relações sociais e de maturação neurológica. Estes campos estão vinculados entre si, sendo que a predominância de um ou outro, em determinadas idades, caracterizam a dinâmica do desenvolvimento da criança (DANTAS, 1990).

Uma das grandes contribuições de Wallon (2007) para a Educação e para a Psicologia foi enfatizar como as emoções estão interligadas não só ao desenvolvimento humano como também ao processo de ensino/aprendizagem. Ele defende que a interação e o estímulo funcionam como base para uma aprendizagem bem estruturada.

O vínculo afetivo é uma das necessidades primordiais que a criança estabelece com quem mantém um relacionamento próximo, em primeiro lugar, com a mãe, e, em seguida, com os que a cercam no ambiente escolar.

Wallon (2007), observa ainda que cabe nessa fase preparar a emancipação da criança e promover o seu “encontro” com outras crianças da mesma idade, isso por que para o autor, as relações entre os pares de crianças e crianças e adultos

são fundamentais no processo do desenvolvimento infantil. Compreendemos assim, ser a Educação Infantil um espaço de mediação da inserção social e cultural das crianças.

3. VYGOTSKY E A MEDIAÇÃO

Para Vygotsky (2001) o ser humano é personalidade social que se faz a partir da interação, bem como de suas relações sociais. Sendo assim, ele compreende que as funções psicológicas são construídas e constituídas pela estrutura social.

A proposta dos estudos de Vygotsky (2001) era encontrar uma síntese para uma nova ciência humana e, numa perspectiva mais holística, procurava estudar o homem como indissolúvel corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana, participante do processo histórico cultural (FICHTNER, 1996).

Esse estudioso da psicologia fundou a Teoria Histórico-cultural objetivando: “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo.” (VYGOTSKY, 2001, p. 25). Essa sua teoria nunca foi pensada como um sistema fechado e sistematizado, de forma pronta e acabada. Ainda para essa teoria, o ser humano tem uma forma específica de aprender em cada idade, uma forma pela qual melhor se relaciona com o mundo que o rodeia e que, por possibilitar sua atividade de apropriação (de atribuição de um sentido ao que vive e aprende) e de objetivação (de expressão do sentido atribuído ao vivido), promove as mudanças mais significativas em seu desenvolvimento (SILVA, A.; SILVA, G. 2016).

Portanto, a criança que emerge do enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky é sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo que lhe permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes.

Vygotsky (2001) sublinha que a aquisição de conhecimentos, realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente, “organismo e meio”, exerce influência recíproca, pois o homem como ser social transforma e é transformado nas relações que permeiam sua cultura. Isso nos mostra que o biológico e o social não estão dissociados, como já destacamos anteriormente.

Dentre as várias contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, destacamos as teorizações a respeito das *Funções Psíquicas Superiores ou Funções Psicológicas Superiores* entendidas como aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, como por exemplo: pensamento, memória, percepção, atenção, imaginação, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, linguagem entre outras, as quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente. Dessa forma, o homem

é capaz de pensar em fatos jamais vividos, imaginar um objeto em sua ausência, organizar ações para realizar posteriormente e relacionar fatos e eventos.

Segundo Vygotsky (2010), as funções mentais, denominadas por ele como Funções psicológicas superiores, na criança surgem no início como formas de comportamento social, de cooperação com outras pessoas e depois elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VYGOTSKY, 1935/2010).

Vygotsky (2001) trata da gênese das *funções mentais superiores* por meio do conceito de mediação. Ele considera o desenvolvimento humano em sua fase mais elementar do psiquismo humano, do processo inferior ao biológico. Nesse sentido, ao entrar em contato com outros elementos da cultura, mediada pela atividade prática, as estruturas psíquicas primitivas do homem evoluem, pois estas estão subordinadas às incitações do ambiente e fazem com que essas funções psicológicas passem de naturais a culturais, quando mediadas.

O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e ao pensamento. Quando se refere às funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vygotsky as classifica em dois momentos distintos: primeiro no nível social, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no nível individual, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica também para a atenção, memória e formação de conceitos. (VYGOTSKY, 2001).

Segundo Vygotsky (2001), há dois níveis de desenvolvimento – Zona de Desenvolvimento Real (aquilo que uma pessoa consegue realizar sozinha) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (que realiza com a ajuda de alguém mais experiente), o que modifica toda a visão pedagógica tradicional e questiona as teorias postuladas anteriormente pela Psicologia. Essa nova concepção indica que no contato com o outro mais experiente, seja uma outra criança ou, o adulto - mediadores dessa interação -, a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros. Portanto, para ele:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estágio embrionário. Tais funções podem ser chamadas de “botões” ou flores do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 86).

Vygotsky (2001) evidencia assim o papel do outro como mediador e a relação do homem com o mundo da cultura que perpassa por elementos mediadores utilizados como ferramentas auxiliares na atividade humana.

Os elementos mediadores se apresentam em dois tipos: os instrumentos e os signos. São, portanto, representações mentais que substituem objetos do mundo real, os quais irão ajudar a criança na construção do conhecimento. Para

Vygotsky (2001) os instrumentos ao se interporem entre o homem e o mundo, ampliam as possibilidades de transformação da natureza, ou seja, são usados para se fazer algo. O segundo elemento mediador, exclusivamente humano, pode utilizar a linguagem simbólica toda composta de signos linguísticos e não linguísticos. Nesse aspecto para Vygotsky (2001) o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Isso é enfatizado por Vygotsky ao afirmar:

[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 118).

O processo de mediação assim é defendido por Oliveira como importante porque: “[...] é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...] é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Vygotsky criou a ideia da mediação cultural da ação humana. Esta significa que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por artefatos culturais (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014). O “artefato”, segundo Cole (1996, p. 117) “[...] se refere a um aspecto do mundo material (e conceitual) que tenha sido modificado ao longo da história da sua constituição através de ações”. Dessa forma, o meio dita a forma de comunicação e de interação entre o ensino e a aprendizagem, conforme aponta Vygotsky: “[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VYGOTSKY, 2001, p. 73).

Vygotsky (2001) enfatiza em sua concepção que a aprendizagem depende das relações interpessoais, sendo a relação sujeito/meio mediada pelo outro, conforme já enfatizado. Dessa forma, entende-se que a aprendizagem e a compreensão do mundo não são possíveis sem o outro, e, por meio das significações, podemos refletir acerca da realidade.

Segundo Vygotsky (2001, p. 235) “[...] na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Sua compreensão é a de que a formação dá-se na relação entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, com modificações mútuas.

Consideramos, portanto, que o caminho dessa construção acontece por meio da interação social entre duas ou mais pessoas, que trocam experiências e, assim, criam novos conhecimentos. A partir da interação entre diferentes sujeitos,

estabelecem-se processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

É importante inferir que a importância do outro não está só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

O desenvolvimento de formas superiores de pensamento ou de comportamento é possível, portanto, no processo de internalização da cultura. Os signos, significados, sentimentos, instrumentos são compartilhados pelos sujeitos e transmitidos através das gerações (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Durante o processo de desenvolvimento, a criança internaliza conceitos tanto espontâneos como científicos. Vygotsky (2001, p. 74) chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa”. Ele considera que, desde os primeiros dias de seu desenvolvimento, as atividades da criança adquirem um significado próprio dentro de um sistema social, pela mediação exercida por outras pessoas, sendo a chave para a compreensão da ação dessa influência a noção de internalização. É por meio dela que se constituem as funções psicológicas superiores. Conforme Vygotsky (2001, p. 65): “[...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

A internalização de conceitos ocorre, segundo Vygotsky (2001), pela linguagem por meio do diálogo, pois o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, já que é pelas palavras que o pensamento ganha existência.

Apesar de ter iniciado os estudos das emoções por meio da base biológica, Vygotsky (2001) assegurou que reações orgânicas expressas pela criança podem ser semelhantes diante de estados emocionais diferentes. As emoções são funções psicológicas superiores que sofrem influência da cultura e estão em constante desenvolvimento, transformação e construção de novas emoções.

4. BAKHTINE E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM

De acordo com esse filósofo da linguagem, esta não é um dom inato, uma expressão do pensamento nem um meio, um instrumento capaz de transmitir ao destinatário uma mensagem, mas uma forma de interação social, de diálogo interpessoal, de trabalho coletivo, que se realiza dentro das práticas sociais, nos mais diferentes grupos, nos mais diversos e infinitos momentos, em todas as formas de comunicação. Entendemos assim que a interação faz parte da vida social e que nela se encontram presentes diversos elementos constitutivos como o pensamento, a fala, o diálogo, que vem demandar o tempo, o sujeito e o outro.

A linguagem é vista como fenômeno social, tornando-se a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal.

Em sua construção teórica, Bakhtin (2010) aborda que o uso da linguagem encontra-se relacionada em todos os campos da atividade humana e que não falamos no vazio. Ele ainda destaca que “[...] o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados” (BAKHTIN, 2002, p. 90).

Os sujeitos constituem-se à medida que interagem uns com os outros. Suas consciências e seus conhecimentos de mundo são produto desse processo. Portanto, a língua é resultado do trabalho dos falantes, sendo o trabalho linguístico contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos e em diferentes formações sociais. A língua, portanto, possui a peculiaridade de ser dialógica, uma vez que os enunciados são proferidos por vozes e os discursos encontram-se promovendo uma interação viva.

É nessa perspectiva que esse autor trata da aquisição da linguagem e aborda sobre a importância do sujeito interagir, pôr em uso sua fala para ir aos poucos socializando. Para Bakhtin (2002, p. 70), “[...] a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala, possa tornar-se um ato de linguagem”.

Do ponto de vista de Bakhtin, a enunciação é “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 2002, p. 112), seja no ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. A enunciação constitui um fenômeno social acontecendo sempre na interação. Toda enunciação completa é constituída de significação e de tema ou sentido. Esses dois elementos integram-se, formando um todo. A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos que estão nos dicionários responsáveis pela compreensão entre os falantes (RECHDAN, 2003).

Sendo assim, podemos entender que todo enunciado é um diálogo e que este se apresenta como uma corrente evolutiva ininterrupta.

A enunciação, conforme Bakhtin (2010) diz respeito, portanto ao contexto interlocutivo, o qual leva em conta os objetivos dos interlocutores, as relações existentes entre eles, o assunto, o local e o tempo em que se processa a interlocução. Todos esses fatores contribuem para o sentido do enunciado. Logo, é a enunciação que vai indicar por que um determinado enunciado é proferido desta ou daquela maneira, revelando a forma pela qual o sujeito se marca naquilo que diz.

As atividades têm na palavra o seu recurso principal de interação, assim, convém compreendermos o que nos diz Bakhtin: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede alguém,

como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN, 2002, p. 113).

Bakhtin considera que o diálogo é uma forma, das mais importantes de interação verbal e que esta não se limita somente à comunicação em voz alta, mas sim a qualquer tipo de comunicação verbal.

Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, a relação com o outro. A palavra “diálogo” não significa somente a troca de enunciados frente a frente em um evento de comunicação interpessoal. Ele enfatiza que: “[...] A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 2010, p. 293). É a partir da concepção de linguagem enquanto interação e da visão do autor que é a palavra, que nasce o dialogismo. Nessa concepção, os usuários da língua interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e se comunicam realizando uma troca de enunciados. O dialogismo existe mesmo num monólogo, pois, nesta ação individual, há outras vozes que dialogam e se manifestam na expressão do orador.

Bakhtin (2002) concebe como importantes as vozes sociais que engendram os discursos. Para ele é através dessas vozes que os enunciados são tecidos, constituídos, ecoados e reverberados no diálogo das inúmeras ações humanas, por isso o diálogo não significa apenas “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” em um tempo e um espaço histórico.

Na acepção bakhtiniana nesse movimento de várias vozes, movimento polifônico na interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras de outros sujeitos, as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que, por sua vez, vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante.

No pensamento bakhtiniano, as relações dialógicas encontram-se imersas num contexto em que o sujeito social constitui-se a partir da relação com o outro. O sujeito social, ao encontrar outros enunciados, interage com os discursos num ato responsivo, aceitando ou não as ideias do outro, complementando, posicionando-se e se construindo na interação.

5. INTERLOCUÇÕES ENTRE AS IDEIAS WALLONIANAS, VYGOTSKYANAS E BAKHTINIANAS EM RELAÇÃO À AFETIVIDADE E AO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Desde o nascimento e durante toda a sua vida, o indivíduo passa por experiências empíricas nas quais a interação social é constante, conforme visto anteriormente nas perspectivas dos três autores estudados: Wallon, Vygotsky e Bakhtin. Embora com enfoques diferenciados quanto aos posicionamentos

relativos aos estudos de cada um desses grandes teóricos, podemos destacar alguns postulados relativos: à psicologia do desenvolvimento e a inteligência (cognição), a afetividade e as emoções, a linguagem e o processo de ensino e aprendizagem. O quadro 2 sistematiza alguns dos postulados de Vygotsky, Wallon e Bakhtin em relação aos aspectos de abordagem:

Quadro 2 - Interloquções entre as perspectivas de Vygotsky, Wallon, Bakhtin

Aspectos sobre	Wallon	Vygotsky	Bakhtin
Desenvolvimento humano e Inteligência	<ul style="list-style-type: none"> - a origem da inteligência é genética - a inteligência está alicerçada na integração dos campos funcionais (movimento, afetividade, inteligência e a pessoa) - cognição e afetividade brota do orgânico e vai adquirindo complexidade e diferenciação com relação dialética social 	<ul style="list-style-type: none"> - o processo da mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, atenção, memória, imaginação, raciocínio, linguagem) – a aquisição dos conhecimentos surgem e evoluem na cultura pela mediação - organismo e meio exercem influência recíproca 	<ul style="list-style-type: none"> - movimento de polifonia na interação social - os sujeitos constituem seus discursos por meio das palavras dos outros
Afetividade e emoções	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade da criança - ocupa lugar central na construção da pessoa e do conhecimento - assim que sair da vida orgânica, o ser se torna afetivo. - atua como elemento mediador nas relações sociais - está interligada ao processo ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - as emoções são funções psicológicas superiores que sofrem influência da cultura e estão em constante transformações. - o homem como ser social transforma e é transformado nas relações que permeiam sua cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - interagir com os discursos num ato responsivo.
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - a aquisição da linguagem é primordial para o desenvolvimento da cognição 	<ul style="list-style-type: none"> - possibilita a internalização dos conceitos - o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento 	<ul style="list-style-type: none"> - forma de interação social, diálogo interpessoal, trabalho coletivo realizado nas práticas sociais. - concepção interacionista da linguagem - enunciados - a vida é dialógica

<p>Ensino e aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - afetividade e inteligência constituem a personalidade - os conflitos levam à aprendizagem - a interação e o estímulo funcionam como base para a aprendizagem . - A aprendizagem desperta mais processos internos de desenvolvimento pela interação. 	<ul style="list-style-type: none"> - processo contínuo de aquisição intelectual e linguístico relacionado à fala interior e ao pensamento - 1º no nível social e depois no individual - Zona de desenvolvimento proximal – instrumentos mediadores: instrumentos e signos. 	<ul style="list-style-type: none"> - a linguagem não está pronta, mas é resultado do trabalho dos falantes - o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos e formações sociais.
-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelas autoras

Em relação ao primeiro aspecto, desenvolvimento humano e inteligência podemos observar os seguintes posicionamentos: Wallon enfatiza a natureza psíquica e biológica do homem; Vygotsky destaca o biológico, porém enfatiza o social e histórico cultural e Bakhtin evidencia a relação dialógica e polifônica na interação, acentuando o papel da linguagem ao relacioná-la a todas as atividades humanas.

Vygotsky (2001) propõe que a razão teria a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, graças ao domínio dos instrumentos culturais, em especial a linguagem.

Ao estudar sobre a afetividade e as emoções no decorrer do desenvolvimento, Wallon (2007) conseguiu verificar as primeiras manifestações afetivas do ser humano, com suas principais características, relacionando-as também com outras atividades psíquicas. Para ele o ser humano, desde que nasce, é envolvido pela afetividade e o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento, no estabelecimento de boas relações sociais e na construção do sujeito. Dessa forma ele destacou a afetividade como fator fundamental na constituição do sujeito e como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo.

Em seus estudos Wallon (2007), aponta que as emoções podem inicialmente criar operações cognitivas que permitirão a construção do conhecimento, por um lado, e por outro, podem estruturar a pessoa no início da vida, sem a participação da cognição. A afetividade é um processo interacional, que ocorre entre os aspectos orgânicos e sociais, de modo que permite ao ser humano afetar e ser afetado pelos acontecimentos. É considerada pelo autor como um domínio funcional, que atua em conjunto com a cognição e a motricidade e ajuda na constituição da pessoa de modo completo; esta passa a se expressar, primeiramente, pelas sensações de bem-estar e mal-estar e, em seguida, pelas emoções,

sentimentos e paixão, conforme já explicitado anteriormente.

Para Wallon (2007) a relação entre afetividade e inteligência é de alternância, podendo as primeiras emoções criar estruturas cognitivas, porém para Vygotsky (2001) estas relações são de complementaridade, estando as emoções entendidas no âmbito das funções mentais, das quais o pensamento faz parte (SOUZA, 2011). Para Vygotsky (2001) o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema da atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento.

O aspecto afetividade é bastante enfatizado por Wallon (2007), porém o fato de ser destacado como funções psicológicas superiores por Vygotsky (2001) ressalta a importância deste nas relações sociais, culturais, na vida do ser humano. Bakhtin (2002) acentua o dialogismo, o movimento polifônico e a enunciação no contexto interlocutivo os quais revelam as “marcas” do indivíduo e, conseqüentemente, do “Outro” que o constitui.

Podemos perceber que em relação à linguagem, Wallon (2007) a destaca como primordial para o desenvolvimento da cognição, Vygotsky (2001) enfatiza que esta possibilita a internalização de conceitos e o filósofo Bakhtin (2002) a concebe de forma mediada pela interação social e os sujeitos que praticam ações em seus “diferentes falares”, nos remete à compreensão de que os sujeitos em uma ação enunciativa emitem e organizam vozes buscando efeitos e significados.

6. CONCLUSÃO

Em nossa pesquisa empírica, momento de desvelamento do fenômeno investigado, foi possível constatar que a afetividade, a mediação, a interação, a linguagem são fatores imprescindíveis no desenvolvimento infantil.

Diante do que foi exposto nesse texto, torna-se evidente que a afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, desde a mais tenra idade. As perspectivas dos três teóricos em estudo dão-nos subsídios para essa constatação, por isso a importância de uma atenção maior a respeito desse fator no processo de escolarização da criança.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. **Bastão em punho**: o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet. 2006. Dissertação (Mestrado) - Fa-

culdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

COLE, Michael. **Cultural Psychology**: A once and future discipline. London: Belknap Press, 1996.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

FICHTNER, Bernd. **A escola histórico-cultural e a teoria da atividade**: a importância na pedagogia moderna. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula**: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GUEDES, Adrienne Ogêda. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon**: desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação & revista.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educação revista.**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 01 ago. 2020.

QUEROL, Marco Antonio Pereira; CASSANDRE, Marcio Pascoal; BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, jun. 2014.

RECHDAN, Maria Letícia De Almeida. Dialogismo ou Polifonia? **Revista Ciência Humanas**, v. 9, n. 1, set. 2003. Disponível em: site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/index.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, Amaral Mello; SILVA, Greice Ferreira da. **BNCC**: um Currículo Integrador da Infância Brasileira. Universidade Estadual de Londrina (UEL). 2016.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, jun. 2011.

TASSONI, E. Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

TASSONI, E. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993/2008.

VIGOTSKI, Lev. Semyonovich. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, 21(4), 681-701. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. (Originalmente publicado em 1935). Acesso em: 10 de set.2020.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1942/2008.

ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIAS

Maria Helena de Carvalho Barros¹

Jânio Oliveira Lima²

1. INTRODUÇÃO

Esta produção tem como base, observações e regências nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em uma escola, que trabalha com sistema de apostilamento para Ensino de Inglês. Devemos ressaltar que dentro do contexto de conhecimento de línguas estrangeiras, a Língua Inglesa é considerada essencial no âmbito escolar, pois é uma área de conhecimento que pode ampliar as possibilidades acadêmicas e profissionais.

Tendo em vista que as habilidades e competências relacionadas ao domínio de idiomas são amplamente reconhecidas e valorizadas. No entanto é importante compreender que o processo de formação do professor de Língua Inglesa, vem se disseminando conforme a necessidade de aprender uma segunda língua, assim, existem projetos de ensino (PE) que podem contribuir no ensino e aprendizagem e na formação docente na língua em apreciação, como o caso das tecnologias.

Com o uso das novas tecnologias na educação, podem ocorrer mudanças na abordagem pedagógica tornando o processo de transmissão de conhecimento mais dinâmico e criativo, as habilidades podem ser praticadas no ensino escolar, facilitando a comunicação e interação entre os professores e os alunos. Nas plataformas virtuais, em que encontramos evolução na perspectiva do ensino educacional, no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) são inúmeras as facilidades que podem ser trabalhadas: vídeos aulas, objetos de aprendizagem, artigos, livros, provas, fechamento de notas, controle de presenças, emissão do histórico

-
- 1 Graduação Bacharelado em Fisioterapia pela Faculdade Piauiense - FAP Parnaíba. Pós graduada em Fisioterapia Traumatológica e Desportiva com Ênfase em Terapia Manual, Instituto Cearafisio. Em Saúde Pública pelo FLATED; Em Fisioterapia Neurológica Funcional pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI; em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Sucesso FAS; em Neuropsicopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI. Graduada em Licenciatura Letras Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI. E-mail: helenafisiophb@hotmail.com.
 - 2 Possui graduação em Letras Habilitação na Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: janio_jol@hotmail.com.

dos alunos, existem vários cursos e atividades livres, para cada aluno aprimorar seus conhecimentos.

A justificativa para a realização PE, foca nas observações e regências nas salas de aulas de Língua Estrangeira (inglês), nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, momentos que optamos trabalhar a temática “Formação do Professor de Língua Inglesa”, buscando compreender a importância da formação deste profissional da educação na modalidade EaD, nas salas de aulas, sejam correspondentes na sua prática ao lecionar e propor assim aos seus educandos estreitar os laços culturais com os outros países. Defendendo a iniciação ao exercício de ensino em diferentes contextos educacionais e a possibilidade de uma acadêmica conhecer diferentes campos de trabalhos para o profissional de Licenciatura em Letras Habilitação em Língua Inglesa.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo geral, apresentar através de uma revisão da literatura, a importância do ensino na formação do professor de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Despertar pela a temática formação do professor de Língua Inglesa iniciou na disciplina de estágio supervisionado I, em conhecer a experiência deste profissional da educação, as atividades didático-pedagógico da instituição que nos proporcionou vivenciar situações reais no cotidiano de uma sala de aula. Neste contexto este PE, busca trabalhar proposta educacional que visa à articulação entre a pesquisa, observações e prática regências, em prol da aprendizagem e da autonomia do acadêmico, assim devemos ressaltar a utilização de estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico, favoreceram uma perspectiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem motivador e estimulando os alunos da educação básica alcançar novos conhecimentos na língua estrangeira (DIOGINIS; CUNHA; CRISTOVAM, 2015).

O interesse em compreender a temática “formação do professor de língua inglesa”, compreendendo na prática com os estágios escola privada, considerando o contexto de ensino neste ambiente escolar, que trabalha em todos os seguimentos um sistema de apostilamento contribuindo no processo educacional com: planejamento, organização e ética, com uma excelente equipe de profissionais que implementam suas aulas com textos literários, músicas, gincanas, feira de ciência, viagens e ensina seus alunos com satisfação, ofertando atividades de ensino-aprendizagem relacionadas ao meio social e cultural, é importante enfatizar alguns aspectos acerca de sua implantação no currículo escolar, visto que há uma linha tênue entre seu surgimento e as necessidades econômicas do país

no período em que foi idealizada sua inserção na grade curricular uma língua estrangeira.

A escola tem o papel fundamental de propiciar ao educando o acesso e a aquisição do saber elaborado. Nessa perspectiva, ela parte do conhecimento do senso comum que o aluno possui, para o conhecimento sistematizado, portanto, deve responsabilizar-se pela transmissão e assimilação desses conteúdos. Assim, os conteúdos escolares devem ser contextualizados “em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que estes advêm da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho”. (SENA; FINATTI, 2011, p. 2860).

De acordo com Fio e Mercuri (2009), buscou-se, com a flexibilização uma grade curricular, buscando eliminar a rigidez estrutural da graduação, de modo a proporcionar, estes discentes em formação, opções de conhecimento e de atuação em sua área de trabalho. Dessa forma promove uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia dos alunos no qual, como consequência, permite obter o desdobramento do papel professor, assim o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa, vem com enriquecimento do léxico e aperfeiçoamento da compreensão e expressão oral e escrita.

2.1. Estágio supervisionado e formação docente

Neste sentido refletir as práticas acerca do estágio supervisionado e seu papel na formação do docente de língua inglesa conjectura a compreensão de que, ao longo da história, a concepção de ensino passou por importantes ressignificações o que gerou consequência diferentes maneiras de pensar na formação do professor de língua inglesa. Dessa forma segundo raciocínio dos autores Corte e Lemke (2015) estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício das funções referentes à profissão que será exercida no futuro que complementam conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos de licenciatura em língua inglesa, assim podemos dizer que o estágio curricular obrigatório que é uma atividade assegurada na matriz curricular do curso, cuja sua prática varia de acordo com o curso e pode ser realizada em organizações públicas, privadas.

Quando falamos em prática, logo acionamos aos estágios curriculares, sendo que na disciplina de estágio I, foram os momentos de conhecer a instituição escolar que nos acolheu e disponibilizou seus espaços para que pudéssemos fazer nossos estágios, preencher o roteiro de observação, com apoio dos profissionais que a faz, momentos de curiosidade, ansiedade em busca de prática, compreender como executar a prática aliada a teoria, observar as aulas com a professora regente no ensino fundamental maior e ensino médio, cada turma com suas expectativas.

Na disciplina de estágio supervisionado II, momentos de colocar em

prática a teoria estudada ao longo do curso, dias de observações com a professora regente no ensino fundamental e outros dias no ensino médio, sempre atenta nas aulas dadas, com as professoras regentes, em segundo momento e hora de colocar em prática os planos de aulas sobre o olhar da professora titular com cuidado e muito estudos e apoio do material didático ofertado pela ela, observar as aulas nós deu a segurança de como nós preparamos para este momento, cada aula ficava a certeza que teríamos de estudar mais. É de fundamental importância para o desenvolvimento dos acadêmicos, melhorando desta forma o método de ensino-aprendizagem, contribuindo no desempenho dos alunos com as atividades pedagógicas.

2.2 Ensino em Língua Inglesa em tempos de isolamento social

Em tempos de pandemia que estamos vivendo, essa etapa da formação de professor em Língua Inglesa se configura como um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais vista apenas como um espaço de prática para os futuros docentes. Assim, compreendemos que o estágio é uma forma de diminuir a distância entre a teoria ensinada e a prática realizada pelos estagiários (CORTE; LEMKE, 2015).

Na disciplina de estágio supervisionado III, momentos de prática de execução dos planos de aulas, após pesquisas e estudos ficaram no papel. Neste momento ocorreu de forma *online*, por conta da pandemia de COVID-19, não tivemos acesso às escolas, o contato com os alunos foi substituído por atividades pedagógica online. A instituição disponibilizou várias temáticas para serem trabalhadas, a escolha partiu-se em fazer como atividade pedagógica, uma cartilha com o tema “Projeto de extensão: o bem-estar docente em tempos de isolamento social”, do “ Programa: Formação e Capacitação Docente”, no qual, além da cartilha teve como complemento um questionário no *Google Forms*. E, além disso, tivemos que pesquisar no *site* do MEC, as informações para preencher o roteiro de observação *online*.

Com a pandemia, acabamos vivenciando um isolamento social, por isso, é necessário fazermos uma adaptação em nossas rotinas e começarmos a trabalhar em *home office* e assim estamos nos atualizando constantemente. No que se referem a este isolamento, e respeitando as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), cabe ressaltar que o fato de não termos prática presencial não significa falta de aprendizado, pelo contrário, o ensino e aprendizagem foi ainda mais acentuado, todas as pesquisas por conteúdo para confeccionar o produto virtual “CARTILHA” preencher o roteiro de observação *online*, cada imagem, tinha que colocar as referências, momentos de dedicação e aprendizagem que levarei para minha vida profissional (BEZERRA; SILVA; SOARES; SILVA 2020).

Com essa premissa, o ensino a distância trouxe uma nova realidade para o sistema educacional. A exemplo do processo e da contextualização na Língua Inglesa na modalidade, onde se faz necessário compreender as diversas transformações tecnológicas em que o mundo vem enfrentando e suas diversas modalidades que auxiliam este processo.

Neste contexto de reflexões nas interações entre que permitem o uso das tecnologias na prática educacional, segundo os autores Silva, Melo e Muylder (2015):

A EaD já não é novidade no mundo educacional, no entanto, na atualidade, a palavra que se instala no auge é “interação”. Essa noção é permitida pelas tecnologias de comunicação cada vez mais fluentes e eficazes. Hoje, já se é possível falar, inclusive, em interação em tempo real, proporcionada pelas videoconferências, por exemplo, em que pessoas, espacialmente separadas, assistem a uma aula de forma síncrona (SILVA; MELO; MUYLDER, 2015, p. 204).

Percebemos por meio da citação acima, a abrangência do conceito de EaD. Esse diálogo segue a legislação brasileira, como o artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez, estabelece todas as diretrizes e bases da educação brasileira, também traz a definição para e EaD. A partir desta legislação, o sistema educacional brasileiro tem convivido com divergência relacionada no âmbito político, social e econômico, os recursos mudam com o tempo e a metodologia de ensino precisa adaptar-se com as novas práticas pedagógica (ESTIVALET; HACK, 2011).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma revisão de literatura e pesquisa de campo com as vivências em sala de aula nas disciplinas de estágios supervisionados I e II nas observações e regências Língua Inglesa sobre o olhar das professoras regente da Organização Educacional Apoio LTDA/ Parnaíba, Piauí, em buscar compreender a prática em sala de aula com a temática “Formação do professor de língua inglesa”, identificando as respostas possíveis para o problema proposto, que possibilitem o alcance dos objetivos estipulados. As coletas de dados foram baseadas no levantamento bibliográfico, neste caso, foram utilizados os *sites* indexados na biblioteca virtual, nas bases de dados *google acadêmico*, na estratégia de seleção inicial no período de fevereiro de 2021, utilizando as palavras chave: *Prática estágios. Ensino aprendizagem. Formação docente. Língua estrangeira*. Foram selecionados doze artigos e quatro livros para produzir este material. Segundo Gil (1999) a observação “constitui elemento fundamental para a pesquisa”, pois é a partir dela que é possível delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir a

hipótese, definir variáveis, coletar dados entre outros.

3.1 Caracterizações da pesquisa

Este estudo recebe classificação de pesquisa bibliográfica, além de pesquisa de campo, com vivência em sala de aula nas observações e regências no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Organização Educacional Apoio LTDA/ Colégio Apoio na cidade de Parnaíba/PI. Ressaltamos que as conversas informais realizadas com os alunos e professor não serão mencionados na análise dos dados deste trabalho. Foram utilizados apenas artigos e livros.

Também participaram 158 alunos, no turno manhã, nas observações e regências no Ensino Fundamental e Médio, mais precisamente às turmas de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e também 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio no ano letivo de agosto-outubro de 2019, a fevereiro-abril de 2020, com a colaboração de quatro professores, um técnico em TI, e outro administrativo, coleta de dados foram utilizados canetas, papel, roteiro de observação, entre outros.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma de consubstanciar os dados desta pesquisa, os resultados foram divididos em três momentos, a relevância da teoria e prática no estágio; experiências e vivências no estágio do Ensino Fundamental e Médio e estágio como recurso na formação acadêmica e profissional.

4.1 A relevância da teoria e prática no estágio

O Estágio supervisionado em Letras – Inglês é de fundamental importância no ensino e aprendizagem na formação dos futuros professores de línguas estrangeiras, por possibilitar reflexões em movimentos que vão das teorias para a prática de sala de aula e das práticas para novas teorias.

Destarte, o estágio supervisionado é o conjunto das atividades de ensino e aprendizagem relacionadas ao meio social, profissional, cultural e didático-pedagógico, proporcionadas aos acadêmicos vivenciar situações reais no cotidiano de uma sala de aula. De acordo com Pontes e Davel (2016), ponderamos que as discussões sobre o que ensinar e como ensinar devem levar em consideração a meta principal na formação do professor de língua inglesa, as habilidades de usar esse conhecimento para comunicação oral e escrita prevê uma integração entre atividades focadas na estrutura formal da língua e atividades na construção de significados que precisa tem seu foco voltado para desenvolvimento do profissional. Dessa forma, o grande desafio está em aprender e ensinar com ética e conhecimento, o ensino-aprendizagem em língua inglesa na vida profissional docente

no mundo em que vivemos, as informações é um fator intrínseco e qualquer que seja as atividades devem ser conhecidas, processadas, compreendidas e utilizada nas práticas pedagógicas (BEZERRA; SILVA; SOARES; SILVA, 2020).

4.2 Notas sobre as experiências e vivências no estágio do Ensino Fundamental e Médio

A experiência da disciplina do estágio supervisionado I e II, representam um importante aspecto na formação do professor, mesmo com todas as dificuldades que possamos encontrar durante os estágios, estas são consideradas habituais e que podem serem superadas no futuro da atuação docente, onde com a experiência, conseguiremos perceber as demandas da escola. Assim, os estágios supervisionados é um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematização e reflexão a respeito do exercício da profissão do ser docente (SENA; FINATTI, 2011)

Dessa forma, sobre o olhar da professora regente e com seu apoio com a turma, foi superado o medo e a insegurança, o acolhimento e a participação dos alunos nós entendemos a importância do ser professor, orientar e ensinar meio a uma sociedade, com sua diversidade cultural que vivemos (SENA; FINATTI, 2011).

4.3 Estágio como recurso na formação acadêmica e profissional

No entanto a experiência da disciplina do estágio supervisionado III foi diferente, representando um importante aspecto na formação do professor com uso das tecnologias de forma *online*, com produção de material didático pedagógico “cartilha” e questionário no *google forms*, aplicado por *via e-mail*, em período de pandemia de COVID-19, com isolamento social, distanciamentos individual, respeitando as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) mesmo com todas as dificuldades que passamos para concluir o estágio III, com as temáticas ofertadas pela instituição em seu ambiente virtual muito gratificante o resultado final. Dessa forma podemos dizer que a separação espacial ou temporal é relativa se for vista em diferentes aspectos, pois, dependendo da característica de cada aluno, muitos podem se sentir mais à vontade para interagir com o professor online e se sentir mais próximo dele enquanto numa aula presencial com uma sala numerosa não teria essa participação.

A tecnologia aplicada na educação pode observar que a sua institucionalização nos sistemas de educacional não é um fenômeno recente e inicialmente previa a flexibilidade pedagógica quanto ao tempo, lugar, ritmo e necessidades dos alunos, mesmo assim, embora a escola tenha mantido ações das qual que não atendiam a essas peculiaridades proclamadas, conforme percebemos, a

repercussão das tecnologias na educação presencial ou à distância podem auxiliar na constituição de aprendizagens formativas, colaborativas, participativas, diferentes, criativas e curiosas. Estudante curioso em buscar os novos conhecimentos, desde que os educadores tenham boa vontade para motivar as novas gerações, buscando novos caminhos, que os façam pensar, no sentido de explorar a educação pela pesquisa (DIOGINIS, CUNHA, CRISTOVAM, 2015).

A formação do professor de Língua Inglesa é muito complexa, é necessária à formação continuada na prática cotidiana, mediada pela teoria e pela constante reflexão do professor, essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Ensino é mais do que uma atividade rotineira onde se aplicam metodologias pré-determinadas, assim devemos ressaltar a importância do ensino e aprendizagem de uma LE, na vida profissional e pessoal do indivíduo no mundo globalizado em que vivemos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, tem como base as experiências vivenciadas com os alunos, resultados encontrados na literatura referente à temática, e as vivências nas observações e regências nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, na disciplina de estágios III. Podemos dizer que a separação espacial ou temporal é relativa vista em diferentes aspectos, pois, dependendo da característica de cada aluno, muitos podem se sentir mais à vontade para interagir com o professor *online*. Neste contexto e princípios da formação de professor de Língua Inglesa e a necessidade de formar um novo profissional da educação, refletem as contribuições teórico e práticas, que subsidiam hoje os processos de formação docente.

Dentro deste conceito, este é um profissional que domina a arte de reencontrar, de despertar nas pessoas a capacidade de mudar, entende-se, que é indispensável para a prática educativa, levando em consideração, compreender e construir reflexão de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Neste momento em estamos vivenciando, a prática do isolamento social vem causado muitas polêmicas no país, uma vez que algumas autoridades mostram-se eficaz quanto à sua eficácia nesta transição. Podemos ressaltar que de fato a maior parte dos tomadores de decisão optou por incentivar essa medida em permanecer em casa, adotando estratégias de controle da COVID-19. Isso teve um resultado positivo, parte da população brasileira apoiou e aderiu ao isolamento social como prevenção no controle desta pandemia de coronavírus.

Dessa forma, se percebeu que a execução com estágios I e II, dinamizou o processo de formação, pois proporcionou um maior engajamento nas atividades

de regências, cujas ações foram planejadas e executadas de forma colaborativa entre os acadêmicos estagiários, os professores da escola campo, os estudantes do ensino médio, constituindo-se numa experiência colaborativa, contribuíram para o início da construção da identidade profissional dos estagiários, estimulou a reflexão sobre suas práticas, e estimulou-os ao campo da pesquisa para a aquisição de novos conhecimentos, dessa forma devemos ressaltar que o processo requer tempo, disponibilidade e, principalmente, a vontade dos profissionais para modificar o seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BAZZANELLA, A.; TAFNER, E. P.; SILVA, E.; MULLER, A. J. (Org.). **Metodologia científica** Indaial: Uniasselvi, 2013.
- BEZERRA, A. C. V; SILVA, C. E. M; SOARES, F. R. G; SILVA, J. A. M. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & saúde Coletiva**. vol.25, supl.1 Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9g4hLHkS-SW35gYsSpggz6rn/?lang=pt>.
- CORTE A. C. D; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **EDURECE - XII Congresso Nacional De Educação**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf.
- CRUZ, J. M. O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpXvz6fHYBdsXD864dZGBPH/?format=pdf&lang=pt>.
- DAVEL, M. A. N. **Representações sobre o ensino de inglês por parte dos professores de língua inglesa em colégios da Rede Estadual de Curitiba**. Monografia. UTP, 2011.
- ESTIVALET, Gustavo Lopez; HACK Josias Ricardo. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, Curitiba, 2011. Disponível em: Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpXvz-6fHYBdsXD864dZGBPH/?format=pdf&lang=pt>.
- FIOR, C. A; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, 2º sem, 2009. Disponível em: Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- PONTES, V. F.; DAVE, M. A. N. O inglês na educação básica: um desafio para

o professor. **Revista X**, Volume 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/32055>.

SENA, M. T. B. da C; FINATTI, J. R. O processo de ensino-aprendizagem a partir de projetos de trabalho em uma abordagem crítica. **X Congresso Nacional De Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional De Representações Sociais, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO-**, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4692_2652.pdf

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.; MUYLDER, C. F. Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **REV. Adm. Mackenzie**, 16(4), 202-230, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/NBrjWSWJKnnbgfDjTTxbMth/abstract/?lang=pt>.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLETINDO AS EXIGÊNCIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Cibele Fernandes da Costa¹

Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente²

Gabriel Silveira Pereira³

INTRODUÇÃO

Este texto constitui-se como uma construção colaborativa de três pesquisadores e profissionais da educação, com a intenção de produzir reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado em período pandêmico, em vista da Covid-19, com ênfase para o desenvolvimento necessário a esse espaço e sua reconfiguração no novo momento vivenciado. Trata-se, portanto, de uma discussão sobre as exigências da ação pedagógica na defesa de uma educação especial inclusiva diante dos novos desafios e possibilidades.

O material reúne discussões teóricas em consonância com interlocuções legais e perspectivas práticas, advindas da experiência na área, materializando-se em um exercício reflexivo e dialógico em atenção às influências do período

-
- 1 Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Especialista em Educação Especial pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Fundamental (rede municipal de Igrejinha) e no Ensino Superior (FACCAT). E-mails: belefc79@gmail.com e cibelecosta@faccat.br.
 - 2 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Especialista em Psicopedagogia e Tecnologia da Informação e Comunicação. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Técnica em Educação Básica no município de Canoas/RS. E-mail: paty.ovicente@gmail.com.
 - 3 Licenciado em Letras e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório e integrante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) dessa Instituição. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

pandêmico na atuação do AEE e no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Busca-se, portanto, discutir sobre o momento vivenciado, tendo por consideração os processos de transição do AEE do contexto presencial para o contexto remoto, assim como, e principalmente, no que se trata do movimento de reinício das atividades presenciais e, por conseguinte, de retomada desse acompanhamento após todo o período de distanciamento social.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRE DIMENSÕES HISTÓRICAS E MARCOS LEGAIS DE SUA CONSTITUIÇÃO

Na busca por pensar o AEE no tempo presente, é relevante olhar para as dimensões históricas e seus marcos legais, principalmente neste momento, em que diferentes reestruturações na educação foram necessárias diante da urgência do cenário pandêmico o qual se vivencia. Para fins de esclarecimentos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, especificamente o art. 2, define quem é a pessoa considerada público-alvo:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ao longo das últimas décadas, observa-se o desenvolvimento de uma educação inclusiva, através das Políticas Públicas que foram sendo modificadas para uma maior inserção da pessoa com deficiência nos espaços escolares, sejam eles na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Assim, tendo por consideração o contexto legal, é possível ressaltar que:

A longa caminhada em direção à inclusão progressiva é repleta de marcos históricos que indicam conquistas de diferentes ordens para o reconhecimento de direitos iguais e a construção da cidadania em diversas partes do mundo. Destaca-se, por exemplo, o desfazimento de alguns desvios tradicionais e consequente destigmatização de respectivas categorias de pessoas desviantes (OMOTE, 2021, p. 24).

Neste percurso evolutivo, o AEE tem um papel significativo em uma escola inclusiva, pois visa mitigar barreiras que possam impossibilitar o atendimento aos alunos público-alvo, por meio de apoio e intervenção precoce. Tais mediações não contemplam um protocolo específico para todos, mas sim, um conjunto de processos adaptativos para que esses alunos desenvolvam diferentes habilidades em um ambiente escolar que considera a diversidade do processo de aprendizagem.

A escola, em sua diversidade de alunos, traz consigo a necessidade de modificação da visão tradicional de educação, e frente a essa demanda, é válido sublinhar a estruturação de recursos com o objetivo de diminuir as dificuldades funcionais das pessoas com deficiência, possibilitando maior capacidade de participação na sociedade.

Num contexto entre dimensões históricas e marcos legais da constituição do AEE, destaca-se que a própria Declaração de Salamanca (2004), reitera que a educação é um direito de todos, de forma que a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, ressaltando também a importância do ensino ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. É deste olhar atento, nas minúcias contidas nos aspectos legais, que se pode verificar os elementos que foram sendo tecidos em prol de um atendimento mais específico e que viesse a potencializar as aprendizagens dos alunos através de estratégias direcionadas.

A partir de 2004, diante da Lei nº 10.845 e, por conseguinte, através do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), destaca-se a universalização do Atendimento Especializado aos alunos com deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular com vistas a garantir, progressivamente, uma inserção dos educandos com deficiência nas classes de ensino regular.

Todavia, ainda se permeia, de forma majoritária, uma visão educacional com foco nos serviços específicos, numa visão de normalização dos estudantes inseridos na escola. No ano de 2009, através da Resolução do CNE/CEB nº 04, é instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como “serviço” a ser ofertado pelas instituições de ensino em um caminho de configuração do ambiente inclusivo, investindo na compreensão da diferença.

Tendo como fio condutor a dimensão histórica e os marcos legais da constituição do AEE, na sequência, dá-se continuidade às investidas reflexivas sobre o papel deste espaço no ambiente escolar.

REFLETINDO A POTÊNCIA DOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Pensar a educação exige compreender seu lugar na formação de pessoas autônomas, solidárias e participativas, haja vista o entendimento de que essas dimensões, entre outras, carregam significados fundantes à constituição humana. Por isso, este texto, embora enfatize o AEE no contexto escolar, busca refletir a importância da inclusão nos diversos campos da atividade humana, na escola e para além dela.

Dito isso, manifesta-se a compreensão de que:

Para uma abordagem mais integral da questão da inclusão, o debate precisa

ir para além dos indivíduos específicos com alguma dificuldade expressiva e o seu entorno social imediato como a família, escola, serviços de saúde e mercado de trabalho, como habitualmente tem sido feito. É preciso olhar para toda a coletividade e não apenas para indivíduos específicos. Todos os setores da sociedade precisam ser acessíveis a todas as pessoas, ainda que, em circunstâncias especiais, essa acessibilidade ocorra de diferentes maneiras, conforme as particularidades de cada pessoa (OMOTE, 2021, p. 29).

Vê-se, portanto, nessa discussão em nível social, um ponto de centralidade, considerando que pensar na formação dos educandos à luz de sua interlocução com as diferentes instâncias sociais mostra-se um aspecto bastante necessário, haja vista a compreensão de que, para além dos muros escolares, muito também se precisa avançar na vivência e no desenvolvimento de oportunidades às pessoas com deficiência.

Tendo por base um panorama histórico, faz-se necessário observar que:

[...] a Educação Especial vem assumindo uma importância maior frente à perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia; esta, por sua vez, somente poderá ser alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para o exercício de sua plena cidadania (DENARI, 2021, p. 59).

Pensando nisso, não se pode perder de vista a compreensão de que, nesse contexto, mesmo não se materializando como instância única, o espaço escolar carrega uma expressiva responsabilidade, considerando não somente o atendimento prestado a partir de um olhar sensível para as necessidades discentes, como também pelo caráter formativo desencadeado pela sociabilidade, já que a escola é uma das primeiras instituições sociais com a qual os educandos passam a ter contato e produzir interlocuções.

Partindo daí, desponta-se a trajetória de um trabalho articulado em uma escola inclusiva, passando pela sala regular, os professores, o profissional do AEE, os atendimentos intersetoriais e o apoio familiar, para promover condições que também são necessárias em sua permanência na escola, através de ações que visem construir estratégias condizentes à diversidade de discentes, respeitando as diferenças e possibilitando o acesso à aprendizagem e aos recursos necessários à atenção das especificidades de cada educando.

Nesse descortinar, diante das reflexões que se interrelacionam, pontua-se que os aspectos legais denotam a evolução nas questões do AEE, de modo que, no contexto escolar, este atendimento venha a garantir a permanência de qualidade inclusiva, pautada em estratégias e interlocuções possíveis que atendam as especificidades dos discentes e não uma normalização do desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário suscitar que o AEE não é um serviço restrito

a um profissional, mas sim, um compromisso de toda a comunidade escolar. A esse sentido, elucida-se a relevância da Gestão Escolar, pois os instrumentos que norteiam o trabalho pedagógico precisam trazer, de forma clara, a compreensão do processo de inclusão para além das funcionalidades deste tipo de atendimento, com vistas a assegurar o direito dos alunos, conforme consta na legislação.

Com isso, registra-se que:

A inclusão é um processo que depende de um comprometimento coletivo da equipe pedagógica, e não solitário do professor de educação especial. O professor regente possui a responsabilidade de planejar e elaborar as atividades para os estudantes PAEE, sendo função do professor especializado acompanhar esse processo e realizar as adaptações necessárias de acordo com as particularidades dos alunos e o trabalho realizado com a turma. Por isso, o trabalho articulado e colaborativo é fundamental para que a pandemia não seja justificativa para a exclusão ou evasão escolar. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 11).

Em uma dimensão prática, vê-se que, “[...] quando nas escolas, inicia-se um processo de inclusão, a partir da leitura e interpretação do currículo oficial visando adaptá-lo às necessidades dos alunos ali escolarizados, os professores deparam-se com uma situação especialmente laboriosa” (DENARI, 2021, p. 61). Isso porque a interlocução entre o prescrito e o vivenciado, por vezes ainda permeada pela inexperiência ou insegurança, acabam por desassossegar as trajetórias constantes, exigindo o repensar da ação pedagógica.

No entanto, mesmo se compreendendo as possíveis inseguranças, é fundante que se tenha em vista que muito do que se pode produzir está condicionado à abertura ao diálogo, à observação e às experimentações. Assim, deve-se ter a dimensão de que cada sujeito é único e, para tanto, exigirá mecanismos únicos na constituição do trabalho pedagógico. Sublinha-se, em meio à menção às experimentações e, compreendendo a potência de um olhar atento e sensível para a realidade, a necessidade de que se perceba que “[...] um ambiente inclusivo deve promover o desenvolvimento e a qualidade de vida o mais pleno possível de todas as pessoas, fazendo uso, para tanto, de variados recursos, de conformidade com as necessidades e particularidades de cada pessoa” (OMOTE, 2021, p. 28).

Traz-se, diante dessa percepção, o entendimento de que uma educação inclusiva produz impactos diretos na construção de uma sociedade inclusiva. O ambiente escolar, como já se expôs, fundamenta-se em um espaço constituinte das relações com o outro, carregando, em seu núcleo, a essência da sociabilidade.

A OFERTA DE AEE NO CONTEXTO PANDÊMICO: ALCANCES, DESAFIOS E DESCOBERTAS

Avalia-se que, com o passar dos anos, o trabalho no AEE vem sendo,

evidentemente, aprimorado. Da mesma forma, sua relevância, em aspectos práticos, tem ganhado ainda mais visibilidade. Em paralelo e em permanente diálogo, estão os estudos e pesquisas que solidificam o tema, dando visibilidade e reiterando as potências formativas desse lugar.

Em meio a esse desenvolvimento, faz-se fundamental considerar, também, as estruturações de planejamento, os movimentos de qualificação profissional e a disponibilização de equipamentos que venham a potencializar as habilidades dos alunos público-alvo. Nesse sentido, é importante clarificar que tal modalidade não é um reforço escolar, mas materializa-se por seu caráter pedagógico, não clínico, conforme traz a Nota Técnica nº 04/2014 (MEC/SECADI), que sublinha uma não obrigatoriedade do laudo médico para tal atendimento.

Esta modalidade é uma garantia legal que perpassa todos os níveis de ensino no percurso escolar do aluno, público-alvo, sustentando uma permanência de qualidade que visa a diminuição de barreiras ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas e sociais. Ao longo de todo o processo, a observação será fundamental para a aplicabilidade de estratégias, definições de recursos adequados e elaboração do Plano de Ensino, como também delimitadora da adaptação curricular e dos demais ajustes necessários ao processo de aprendizagem e escolarização.

A consolidação do trabalho articulado com os professores de sala regular e o profissional do AEE, no contexto pandêmico, possibilitou condições para que um conjunto estratégias vinculadas ao uso da tecnologia fossem utilizadas, mantendo assim os estudantes de inclusão ativos durante o período remoto ou ainda de ensino híbrido .

Na pandemia, essa busca por um ensino de qualidade foi intensificada principalmente para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), pois, com a suspensão das aulas presenciais e a ausência física dos professores, as atividades remotas necessitam da autonomia do aluno, do acompanhamento da sua família e de suporte tecnológico que atenda às demandas das aulas virtuais (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 03).

Neste contexto de necessária reinvenção da escola, onde a circulação de conhecimento concentrou-se no ciberespaço, as práticas educativas realizadas no AEE necessitaram de uma maior readaptação com o objetivo de acolher estes alunos e seus familiares. Com isso, teve-se a preocupação de não tornar ainda mais excessivo o uso das telas, mas, sim, investir em intervenções evolutivas, de escuta, práticas e colaborativas, de modo a não comprometer o desenvolvimento dos educandos.

Para a aprendizagem, é importante a intervenção do professor no momento específico que o estudante esteja realizando a atividade, ou seja, a sua

atuação junto a zona de desenvolvimento do estudante, dada a mediação pedagógica que se dá nesta relação. Eis um dos desafios do ensino remoto, cujas interações se apoiam prioritariamente em expressões verbais e escritas (QUEIROZ; MELO, 2021, p. 22).

Considerando o ano escolar, os instrumentos e propostas pedagógicas valorizaram uma mediação lúdica e parcerias que viessem a corroborar a participação ativa destes alunos público-alvo do AEE. A seguir, destaca-se algumas ações com diferentes disparadores e intencionalidades, utilizadas tanto de forma coletiva quanto de forma individual, como uma possibilidade de manter o desenvolvimento do trabalho do AEE:

- Apoio aos professores (intercâmbio entre família e escola);
- Atendimentos por videochamada;
- Entrevista com as famílias para o início dos atendimentos;
- Divisão dos atendimentos em grupo ou individuais;
- Dinâmicas emocionais;
- Trocas de experiência, dicas e orientações;
- Meet temático;
- Inserção de dinâmicas com personagens de desenhos animados;
- Promoção e desenvolvimento de jogos com finalidade pedagógica;
- Atividades práticas de culinária.

Desse ponto de vista, a partir da permanente busca por instrumentos pedagógicos, foi possível construir momentos mais dinâmicos, os quais foram abrindo espaço, gradativamente, para os espaços de tira-dúvidas e de trocas, onde alguns dos alunos atendidos passaram a compartilhar suas vivências e interagir com jogos e interlocuções no Google Meet, oportunidades ricas em sociabilidade, como também essenciais ao desenvolvimento da autonomia e para a construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Diante dos desafios de vivenciar um contexto pandêmico, sabe-se que a dinâmica escolar precisou ser redesenhada e redefinida. Ao mesmo tempo, muitas especificidades comuns às suas práticas presenciais ganharam novas formas e perspectivas. No que concerne à atuação no AEE, isso não foi diferente, por isso a mobilização de educadores, alunos e famílias estruturou-se de distintas maneiras dadas as exigências presentificadas no modelo remoto.

Ao “perder” a presencialidade, as relações de ensino e aprendizagem, necessariamente, precisaram ser refletidas, e os serviços de apoio escolar, de necessária interlocução, foram, fortemente, movimentados. Com tantas especificidades, o novo momento convidou todos para a transformação, para um trilhar pedagógico diferente de tudo aquilo que já se havia realizado.

Inegavelmente, o conhecimento produzido e as vivências dos profissionais, em mobilização, logo puderam viabilizar estratégias pedagógicas que viessem a atender, pelo menos em parte, as necessidades dos educandos. Assim, as experiências profissionais e a adaptabilidade de educadores especiais, junto da predisposição às experimentações, foi se reencontrando.

Sabe-se que os impactos do contexto pandêmico, possivelmente, seguirão sendo sentidos ao longo dos próximos anos, tanto no que se trata de aspectos políticos e sanitários, como também pedagógicos. Por isso, elucida-se que as tentativas de promoção de uma educação inclusiva precisam ser resistentes. Para além das especificidades dos alunos com necessidades específicas, é necessário se ter um olhar cuidadoso para as questões socioemocionais, sabendo que se reinicia um ciclo, carregando-se um novo repertório de experiências, o qual, diariamente, estará a mobilizar o seguir em frente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, Belém, v.14 n.30. Set./Dez./2020, p.1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 01 jan. 2022.

DENARI, E. F. (Re) significando a diferença frente a diversidade e a inclusão. **Reincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 57-67, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/610>. Acesso em: 02 fev. 2022.

QUEIROZ, F. M. M. G. de; MELO, M. H. da S.. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. e35/1–24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 31 jan. 2022.

OMOTE, S. A construção da inclusão: uma perspectiva histórica. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-32, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/608> Acesso em: 02 fev. 2022.

IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO FAMILIAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN

Leticia Augusta Campos Ferreira Martins¹

Francisco Fernandes Ladeira²

Introdução

A Síndrome de Down (SD) – temática de estudo do presente trabalho – é causada pela presença de três “cromossomos 21”, em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Assim, as pessoas acometidas por esta síndrome apresentam um total de 47 cromossomos, ao invés de 46. Por isso, ela também é conhecida como “trissomia do cromossomo 21”.

Esta diferença no número de cromossomos é responsável por afetar a formação e o funcionamento do cérebro, interferindo no desenvolvimento motor e em outros aspectos do desenvolvimento humano, como, por exemplo, os sentidos, o comportamento e o grau de inteligência (SCHWARTZMAN, 1999; SMITH; WILSON, 1976).

Os sinais clínicos dessa síndrome decorrem, principalmente, de um atraso nos desenvolvimentos pré e pós-natais. São estas as alterações provocadas pelo excesso de material genético no cromossomo 21, que determinam as características típicas da mesma.

Peso e estatura são baixos ao nascer em indivíduos SD. O occipital é achatado, originando-se pelo fato de as crianças afetadas, nos primeiros meses de vida, ficarem deitadas, sem muita mobilidade. Há achatamento facial. O nariz é pequeno, com ponte nasal baixa. Os olhos oblíquos, com os ângulos externos elevados. Mandíbula e cavidade oral são pequenas, sendo a língua protusa (para fora da boca). O palato (placa óssea na parte superior da boca) é estreito e alto. Os dentes têm erupção tardia e irregular. Orelhas são pequenas e de implantação baixa. O pescoço é curto e largo. Também apresentam dificuldades motoras,

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – Campus Barbacena. E-mail: Leticiaferreirapedagogia@outlook.com

2 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei; doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br

atraso na articulação da fala; comprometimento intelectual e, conseqüentemente, aprendizagem mais lenta (OTTO; OTTO; FROTA PESSOA, 2004).

Em decorrência do atraso no desenvolvimento mental típico da referida síndrome, a participação familiar é de suma importância para o processo de aprendizagem de crianças SD, em suas múltiplas facetas, isto é, nos desenvolvimentos cognitivo, linguístico, emocional e social.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo avaliar a importância do estímulo familiar no processo de aprendizagem de crianças acometidas pela SD. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, a partir da observação direta do cotidiano de uma aluna portadora da referida síndrome, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com a mãe, a professora regente e a professora de apoio.

Estas entrevistas foram gravadas e transcritas, com devido consentimento das participantes, porém preservando suas identidades. Foram abordadas questões sobre os desenvolvimentos cognitivos, comportamentais e emocionais da aluna com SD.

CARACTERÍSTICAS DA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN

À época do desenvolvimento desse trabalho, a aluna com SD tinha 5 anos e 10 meses. Estudava no 2º período do Ensino Infantil, turno vespertino, em uma escola da rede particular do município de Barbacena, Minas Gerais, onde estava matriculada desde os 2 anos de idade.

A criança não repetiu nenhuma série, por solicitação da mãe, em conjunto com a terapeuta ocupacional, pois acreditavam que ela iria imitar os novos colegas, que apresentavam menor idade, o que atrapalharia seu desenvolvimento.

Sua mãe busca potencializar seu desenvolvimento com acompanhamento profissional, citado anteriormente, e também estimulando sua liberdade, o que proporciona a ela autonomia para fazer suas brincadeiras, sem a superproteção típica das mães com filhos com a SD. Seus primos menores sempre a incluem em suas brincadeiras, sendo, portanto, bem acolhida no núcleo familiar.

Além das atividades escolares, a mãe trabalha com ela o uso de jogos pedagógicos e brincadeiras. A criança tem uma monitora (professora de apoio), designada para auxiliar nas atividades em que ela tem maior dificuldade. Esta monitora também faz trabalhos extras com a aluna, para garantir um ensino de qualidade, dentro das limitações de uma criança com Síndrome de Down.

Uma tia (que é pedagoga) realiza trabalhos extras com ela, geralmente aos sábados, com objetivo de estimular a coordenação motora.

A aluna faz terapia ocupacional e visita frequentemente a fonoaudióloga. Ambas as profissionais atuam em parceria com a professora regente e a mãe.

A aluna tem gagueira acentuada, que interfere em sua comunicação. Diante disso, a fonoaudióloga solicita aos professores e familiares que falem com ela com calma e pausadamente, para estimular um melhor desempenho da criança nos diálogos.

Ela é autoconfiante: reconhece suas capacidades. Gosta de ser independente em suas atividades, mas sabe pedir ajuda em suas limitações. Na escola, tem preferência por alguns colegas, mas interage bem com todos. Em certas ocasiões, entra em conflitos quando não é atendida. Com as professoras, age com carinho. É tímida quando solicitada a falar para toda a turma.

Em virtude da SD, suas atividades precisam ser retomadas várias vezes, para que ocorra a aprendizagem. Ela faz suas atividades com auxílio de outras pessoas e tem preferência por artes e música.

Devido à gagueira, ela tem dificuldade de se comunicar, não completando as frases. Ela está no nível da “garatuja” em sua escrita. Seus desenhos não têm forma definida. Ela reconhece todas as letras do alfabeto e a maioria de seus sons, mas não consegue transcrevê-los. Além de reconhecer as letras e os seus sons, ela conta até 50 e reconhece os números de 0 até 10.

METODOLOGIA

A escolha da metodologia correta propicia o melhor desenvolvimento de uma pesquisa, o que depende do objetivo e, por conseguinte, das questões que seus autores desejam responder. Conforme Giordani (2016, p. 30), “construir uma pesquisa requer tempo, escuta, leitura, interação, e, sobretudo, experimentação”.

Em relação a aspectos metodológicos, este trabalho pode ser classificado como “estudo de caso”, qualificado por Yin (2005) como processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenômeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre, sendo particularmente adequado ao seu uso quando as fronteiras entre o fenômeno em estudo e o contexto em que ele ocorre não são claramente evidentes. Para Lakatos e Marconi (1992), este método “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

De acordo com Dooley (2002), a vantagem do estudo de caso diz respeito à sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (DOOLEY, 2002, p. 343-344).

Também recorreremos ao método de pesquisa conhecido como “Análise de Conteúdo”, aplicado, neste trabalho, a partir da obra de Bardin (2010), que propõe as seguintes fases para condução de uma investigação: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

A fase organização da análise subdivide-se em: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados em bruto e interpretação desses resultados. Segundo Bardin (2010), a função primordial da “Análise de conteúdo” é o desvendar crítico.

Para atender aos objetivos propostos por este trabalho, após a leitura fluente dos dados coletados por meio de entrevistas com as professoras de apoio e regente, construímos quatro categorias de análise: a) processo educacional; b) interferência familiar; c) integração; d) inclusão.

No próximo tópico, serão apresentados os conteúdos de cada uma das categorias elencadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados analisados, destacaram-se alguns pontos relevantes para a pesquisa. A aluna com SD apresentou considerável evolução em seu nível de aprendizagem. Ela se socializa bem com os amigos, é autoconfiante, acredita em seu potencial. Constatamos que isso ocorre devido aos estímulos da família, que a trata de forma natural, com afeto e liberdade em suas atividades.

Em relação aos conhecimentos em Matemática, ela faz contagem sequenciada até 50, reconhece números até 10. Também identifica todas as letras e seus respectivos sons. Na área de Artes, decora coreografias, parlendas, músicas e histórias. Identifica conceitos topológicos básicos como: frente, atrás, grande, médio, pequeno, longe, perto.

Este avanço em sua aprendizagem está além do ensino ao qual tem contato na escola e do acompanhamento semanal de sua professora de apoio, que reforça o ensino escolar para uma melhor assimilação em sua aprendizagem.

A família se mantém constantemente atualizada sobre questões que envolvem a SD, assistindo a palestras, lendo livros e realizando pesquisas sobre a melhor forma de ajudar no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

A família é bem consciente de todo processo que envolve a Síndrome de Down. É uma família que busca palestras, profissionais qualificados. Já encaminharam a criança desde pequena para trabalhos paralelos, junto com a escola regular (RELATO DA PROFESSORA REGENTE).

A aluna com SD geralmente se concentra em uma determinada atividade por um período curto de tempo. Isso faz com que ela se canse rápido de algumas

atividades. Nesse sentido, para sair das situações desinteressantes, ela desafia professores, com um comportamento inadequado, emitindo respostas erradas, esperando a aprovação ou não de suas atitudes.

A mesma apresenta uma gagueira acentuada, que interfere em sua fala, mas que tem sido trabalhada com a fonoaudióloga. Às vezes, se demonstra desobediente a alguns combinados e, mesmo quando solicitada, permanece no erro.

Levando em consideração suas limitações por conta da síndrome, a criança se desenvolve de forma impressionante. Os trabalhos extras propostos pela professora de apoio, o acompanhamento da terapeuta ocupacional e da fonoaudióloga, a escola e o balé são de grande importância nesse sentido. No entanto, consideramos que essas atividades seriam inócuas se ela não tivesse o interesse, o afeto e a estimulação da família no seu processo de desenvolvimento.

Como ressaltado no tópico dedicado à metodologia, construímos quatro categorias para as entrevistas com as professoras da aluna. São eles: a) processo educacional; b) interferência familiar; c) integração; d) inclusão.

A seguir, são apresentados os principais pontos das entrevistas com as professoras de apoio e regente (as entrevistas, na íntegra, incluindo os relatos da mãe da aluna com SD, são apresentados no apêndice):

Processo Educacional:

Relatos da entrevista com a Professora de apoio:

- A aluna tem cinco anos, é confiante e reconhece suas capacidades.
- Realiza desafios dentro de seus conhecimentos, além de boa vontade para o aprendizado.
- É muito solícita, empenhada e acredita em seu próprio desenvolvimento.
- Seu processo de aprendizagem demanda tempo e dedicação, seja em relação a atenção, quanto ao apoio para o desenvolvimento cognitivo.
- Desenvolve as atividades com auxílio sendo preciso repetição para melhor absorção.

Relatos da entrevista com a Professora regente:

- Encontra dificuldades nas atividades de equilíbrio, é desobediente quanto às atividades e comandos. Quanto à oralidade, realiza trabalho com fonoaudióloga, pois a mesma está gaguejando. Quanto à escrita, ela se encontra na fase garatuja, faz uso de orientação contínua para realizar o que se pede.
- Conhece todas as letras do alfabeto, identifica os sons das mesmas, mas tem dificuldades para transcrevê-las.

- Na matemática possui grande dificuldade em relacionar a quantidade.

Interferência Familiar:

Relatos da entrevista com a Professora regente:

- A família é consciente do processo que envolve a Síndrome de Down; busca palestras, profissionais adequados, encaminham a criança para trabalhos

paralelos e terapia ocupacional.

- Tem um excelente relacionamento com a família, é apaixonada pelo pai, irmão e madrinha, que passa a maior parte do tempo com ela, havendo uma relação de proteção de sua parte.

- Faz atividades extras, manipulativas e de coordenação motora com sua outra tia que é pedagoga.

Integração:

Relatos da entrevista com a Professora de apoio:

- Sabe cumprir os combinados e atividades dentro de sala de aula, mas possui característica de desrespeito e desobediência. Sendo necessário, para melhoramento das atitudes, o diálogo motivacional.

- Tem bom relacionamento com os colegas, principalmente com os mais próximos. Com os professores também tem sua preferência, interage bastante com alguns, mas por timidez, às vezes se retrai.

Inclusão:

Relatos da entrevista com a Professora regente:

- Iniciou o conhecimento de números e letras, identifica todo o alfabeto e o som das letras.

- Tem ótimo domínio de socialização, seja com professores, colegas, adultos e etc.. Apenas não interage muito em questão de oralidade. Participa de todas as atividades sendo: jogos, brincadeiras, atividades psicomotoras e o trabalho diário com a turma.

- Quanto à motricidade fina e grossa, avançou. Consegue manter o corpo ereto e correr normalmente.

- Uma menina alegre e participativa que compreende sua monitora.

A partir das respostas concedidas pelas professoras e mãe da aluna com SD, percebe-se que a família busca estar cada vez mais informada sobre a Síndrome de Down, fazendo com que a filha esteja sempre interagindo com diversas pessoas, em diversos ambientes e atividades, aprimorando assim suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os indivíduos nascem com capacidade e potencial para aprender, devendo ocorrer estímulos advindos do meio em que vivem. Este estímulo é encarado como uma estrutura que será assimilada pelo indivíduo através da capacidade de aprender (PIAGET, 1996).

Dessa forma, vemos a importância de se estruturar os Sistemas de Ensino para atender de forma adequada a criança com Síndrome de Down, oportunizando-a o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Constatou-se, após o estudo de caso, que a aluna com SD tem um

desenvolvimento atípico para uma criança de 5 anos acometida por tal síndrome. Isso se deve pelos estímulos familiares, por meio de investimento em uma escola particular de qualidade, aulas de balé, acompanhamentos de professora particular, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga. Também há os fatores subjetivos, principalmente o carinho, naturalidade, interesse e liberdade concedido a ela pelos pais.

Estes estímulos provocam na criança uma melhora global em seu desenvolvimento, na autoestima, no processo cognitivo, nas relações sociais e na motricidade.

Espera-se que este texto incentive familiares a serem ativos no processo de ensino de seus filhos, que procurem se informar e utilizar todos os recursos possíveis para um melhor desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down e outros comprometimentos cognitivos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>>. Acesso em 19 fev. 2022.

DOOLEY, Larry M. Case Study Research and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources**, (4), 335-354, 2002. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422302043007>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura**: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2016.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

OTTO, Priscila Guimarães; OTTO, Paulo Alberto; FROTA-PESSOA, Oswaldo. **Genética humana e clínica**. Editora Roca, 2004.

PIAGET, Jean. (1996). **A equilíbrio das estruturas cognitivas**: problema central ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar. 1996.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SMITH, D, WILSON, A.A. **El niño com síndrome de Down**. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. Trad. Flora Slaki, 1976.

Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

APÊNDICE – ENTREVISTAS

Entrevista com a mãe da aluna com Síndrome de Down

1) Qual a idade, profissão e escolaridade dos pais?

Idade da mãe: 40 anos; Profissão: Bancária; Terceiro Grau Completo. O pai tem 45 anos; Profissão: Representante Comercial; Terceiro Grau Completo.

2) Quantidade de irmãos da criança e sua respectiva idade?

Ela tem um irmão mais velho, de onze anos.

3) Quem auxilia a criança nas atividades escolares em casa?

Aqui em casa eu às vezes faço a tarefa com ela à noite, só que normalmente ela está bem cansada. É bem no tempinho dela mesmo, fica impaciente. Mas eu gosto que eu faça com ela. Porém, devido a esse cansaço, eu costumo deixar pra fazer pela manhã e aí quem ajuda é a madrinha, que fica com ela todos os dias de manhã pra mim.”

4) Como é a relação da criança com seus familiares?

Ela tem uma relação totalmente natural com a família. A nossa família tem bastante criança, isso também ajuda muito no desenvolvimento dela. Ajudam muito, também porque são estímulos para ela no sentido de inclusão mesmo, de participar das brincadeiras, porque como cresceu com esses primos, com a família, ela se sente muito bem acolhida e eu acho que isso ajuda muito no desenvolvimento dela.”

5) Quem é a pessoa de referência para ela?

A mãe, o pai, e o irmão com certeza. Também há a madrinha, que fica com ela diariamente, muitas horas no dia.

6) Como é seu processo de desenvolvimento?

Ela é tratada como uma criança totalmente típica, é tratada igual ao irmão, com muito amor e carinho, principalmente. Em função da Síndrome, a gente tem que fazer alguns acompanhamentos de protocolo para ela. Ela iniciou na APAE desde pequena, com um ano e pouco. Ela foi para a APAE fazer a fisioterapia, fonoaudiologia, terapeuta ocupacional, juntamente com a madrinha dela, que a acompanhava todos os dias. Lá, ela teve muita instrução bacana para o primeiro desenvolvimento dela enquanto criança. Ela começou a arrastar, a engatinhar, começou a balbuciar. Devido o tempo lá tecido pouco, na minha opinião, eu coloquei ela fora também no particular na fisioterapia, para acelerar o andar dela, o equilíbrio, a força. Daí, ela fez fisioterapia e iniciou um pouquinho depois da APAE e começou a andar com um ano e oito meses. Já andava bem, já dava uma corridinha meio desengonçada, mas começou a andar. Um mês ou dois depois, já teve alta da fisioterapia. A Raquel, que era fisioterapeuta, falou um dia que ela não precisava continuar. Acho que esse aceleração da alta foi o fato da gente deixa-la bem solta. Ela ia para um parque de diversões, para um parque no shopping, e eu deixava ela sozinha, não ficava atrás tentando proteger, deixava ela se virar. Ela subia na escada, descia, escorregava e subia nos brinquedos de escalada, ia à piscina de bolinha, no pula-pula sempre sozinha. A maior dificuldade dela é na fala hoje, pois a fala dela não acompanha esse desenvolvimento cognitivo, intelectual, o que acaba fazendo ela travar um pouco. Esse é o ponto que estou tentando trabalhar com ela. Ela faz aula de música, estuda desde os dois anos e meio na escola regular.”

7) Quais atividades sociais e culturais ela pratica?

As atividades sociais e culturais que ela pratica são balé e musicalização.

8) Ela tem atendimento pedagógico extra-escolar? Qual?

Marcela não tem atendimento pedagógico extraescolar, devido ao tempo. Em casa, ela brinca com quebra-cabeça, jogo da memória. Minha irmã, que é pedagoga, conhece muito a área. Às vezes, pega ela para dar umas aulas, mas nada muito sério.

9) O que a família faz para agregar no processo de ensino aprendizagem da criança?

Nós fazemos o possível para melhorar o desenvolvimento dela, mas bem naturalmente, através de brincadeiras que não façam ela cansar. Eu deixo ela fazer o que quer, e quando eu posso, quando estou disponível, eu sento com ela, faço atividades, converso... cada coisa que ela faz nos enche de alegria. E isso ajuda muito no desenvolvimento.

Entrevista com a professora de apoio da aluna com Síndrome de Down

1) Como se apresenta a autoestima do aluno?

Bom, a aluna em questão é extremamente autoconfiante, ela reconhece todas as capacidades dela, e todos os desafios que são propostos, ela realiza dentro daquilo que ela entende que sabe fazer; e quando ela não sabe, se propõe a aprender. Ela é muito solícita, muito empenhada e ela acredita muito no próprio desenvolvimento.

2) Como é o relacionamento do aluno com colegas, professores e com a própria família?

O relacionamento dela com os colegas é extremamente positivo. Ela interage muito bem, conversa, cria brincadeiras, gosta de sentar com eles, claro que em alguns momentos ela prefere brincar sozinha, mas ela sabe os colegas que se identifica mais. Tem preferência por alguns e adora brincar com eles. Com os professores, ela tem também os professores que gosta mais, e tem os momentos em que ela fala muito com esses professores, tem momentos que ela se retrai, por se sentir, às vezes não muito à vontade, até mesmo por timidez. E com a família, o relacionamento dela é muito bom, excelente, ela lida muito bem com todos da família, é apaixonada pelo pai e pelo irmão, e também pela madrinha, que é a pessoa que tem a maior parte do tempo com ela, além da mãe.

3) Como é a relação do aluno com o conhecimento, com as atividades escolares e com qual se identifica?

Bom, o processo de aprendizagem dela é um pouco diferente. Ela tem um tempo diferente, e precisa de uma atenção toda voltada para ela, no sentido de apoiá-la no seu desenvolvimento cognitivo. O conhecimento que ela tem precisa sempre ser retomado em todas as atividades repetidas várias vezes, para que ela consolide aquele aprendizado, no sentido de ter aquele domínio a longo prazo. Ela faz todas as atividades com auxílio, algumas ela domina bem, e ela tem preferência por atividades de arte e música, que envolve o movimento e criatividade, porque ela é apaixonada por movimentação e criação.

4) Como a aluna se relaciona com as regras e convenções socialmente estabelecidas?

Bom, a aluna sabe direitinho todos os combinados que são feitos na sala, ela participa da elaboração dos combinados, e na maioria das vezes, ela cumpre eles. Mas a maior característica negativa no seu comportamento é justamente a desobediência, em virtude também da Síndrome que ela tem, que é a Trissomia 21. E isso gera, às vezes, alguns conflitos, e até certa desobediência, um desrespeito aos combinados e regras, e às vezes é necessário que ela seja lembrada das atitudes corretas e dos combinados que já foram feitos para que ela haja de acordo. Em certos momentos, insiste na atitude ruim, e em outros ela respeita, se desculpa e volta atrás nas suas atitudes. Mas é sempre necessário retomar tudo que já foi conversado, para que a desobediência não se faça valer em todas as situações cotidianas que ela vive.

Entrevista com a professora regente da aluna com Síndrome de Down

1) Descreva como se encontra seu processo psicomotor, sua oralidade, escrita, leitura, interpretação do aluno.

Bom, a nossa aluna tem 5 anos, ela é bem hipotônica, encontra-se bastante dificuldade nas atividades de equilíbrio, de saltar, de pular, sem contar também que, há uma desobediência em todos os comandos e atividades que queremos fazer com ela. Não é sempre que está disposta. Quanto à oralidade, ela está fazendo um trabalho com fonoaudióloga, porque ela está muito gaga, e ela não fala as frases completa para nós, responde palavras soltas, às vezes ela quer mostrar algo, mais ainda não completa frases. Quanto à escrita dela, ela também não dá muita forma, os desenhos não têm forma, ainda está na fase da garatuja, as letras do nome dela, a mesma consegue grafar algumas, mas o tempo todo precisamos estar com ela orientando, por senão ela não tem aquela tranquilidade, calma, e não realiza aquilo que estamos pedindo naquele momento. É uma criança que conhece todas as letras do alfabeto, o interessante é que ela identifica os sons de muitas letras, mas na hora de transcrevê-las, sente um pouco de dificuldade, reconhece, mas não consegue transcrever.

2) Descreva os conhecimentos, capacidades, habilidades que a aluna apresenta.

Ela está iniciando todo o processo de conhecimento de números e letras, então ela identifica todo o alfabeto, o som das letras, os numerais de 1 a 10, conta até 50. A oratória dela até 50 é muito boa, porém não consegue registrar. A socialização dela é enorme, as crianças têm uma aceitação por ela, se relaciona bem tanto às crianças quanto os professores, quanto aos adultos, ela não interage muito na questão da oralidade. Essa interação realmente deixa a desejar. Sempre está sendo estimulada, para que isso aconteça que ela vença essas etapas. Quanto à motricidade fina e grossa, já aconteceram muitos avanços. Por exemplo, ela não corria, tinha desequilíbrio, ela caía à toa. Agora já consegue manter o corpo mais ereto, consegue correr normalmente junto com as outras crianças. Um ponto muito positivo é que Marcela é muito alegre. Tudo ela participa com alegria, disposição. O tônus muscular dela ainda precisa ser bem trabalhado.

3) Informe as intervenções pedagógicas construídas para lidar com as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A interação dela é muito boa. Ela participa ativamente de tudo que a turma faz. Paralelo a tudo que está sendo feito com a turma, nós fazemos um trabalho de

reforço com ela. São realizados vários jogos, brincadeiras, atividades psicomotoras, junto com o trabalho diário com a turma, e ela faz este trabalho sozinha, complementando o que a mesma faz com todo o grupo.

4) Qual a principal dificuldade da escola ou professor em lidar com este aluno?

Algumas vezes, a dificuldade é em relação à desobediência, porque ela insiste em repetir um ato, pede para parar e ela não para. No meu ver, ela entende muito bem o que você está falando com ela, mas ela realmente tem o processo de desobediência.

5) Qual a relação da família com as dificuldades de aprendizagem da filha?

A família é bem consciente de todo o processo que envolve a Síndrome de Down. É uma família que busca palestras, profissionais qualificados, já encaminharam a criança desde pequena para trabalhos paralelos, junto com a escola regular. É uma criança que faz Terapia Ocupacional, frequenta a Fonoaudióloga, de uns tempos pra cá, tem apresentado uma gagueira, porém é uma dificuldade muito grande que os profissionais estão tendo, pois a mesma está acentuada, pois vem sendo trabalhada há vários anos, mas sem retorno positivo nesse sentido. A família interage muito, apesar da mãe não ser muito presente na escola, porque trabalha o dia todo. É uma mãe muito participativa, que tem um tempo livre com os filhos. Tem uma tia, que é madrinha, que fica muito com a criança, a mesma preocupa um pouco, porque a relação dela com a criança é uma relação de proteção. Essa proteção excessiva às vezes atrapalha um pouco. Nós estamos conversando com as terapeutas que atendem a aluna, para que nós possamos atuar junto com a família. Em contrapartida, a aluna tem uma tia, que também é pedagoga, que atua nesse sentido de desenvolvimento dela. A mesma faz trabalhos paralelos com ela uma vez por semana, complementando a escola. Faz atividades extras com ela, manipulativas, de coordenação motora. Na matemática, que é uma dificuldade muito grande dela, a mesma percebe o visual, mas no concreto ela apresenta dificuldades em relacionar a quantidade. Todas essas coisas a tia pedagoga atua como a aluna semanalmente.

OS CONCEITOS SAUSSURIANOS E O ENSINO DE LÍNGUAS: PONTUAÇÕES ELUCIDATIVAS

Francisco Romário Paz Carvalho¹

Ana Karolina Oliveira Sobral²

Maria Clara Azevedo Sousa³

“Não há um só linguista hoje que não [a Saussure] lhe deva algo”. (BENVENISTE, 1994, p. 34)

INTRODUÇÃO

__ O que você acha da disciplina de Língua Portuguesa?

__ É uma disciplina muito chata, tem muitas regras e muitas exceções.

(Relatos de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública do Município de Teresina-PI).

O diálogo acima evidencia a opinião da maioria dos jovens acerca da disciplina Língua Portuguesa (doravante LP). Eles consideram a disciplina ruim porque as regras e exceções não são explicadas nem relacionadas às atividades de produção da linguagem. Questões como essa, têm voltado a atenção do linguistas para o ensino de LP, visto que o tradicional ensino de gramática não está desenvolvendo as habilidades linguísticas necessárias para os alunos no Ensino Fundamental e Médio.

Perini (2005) destaca que o ensino de LP, por centrar-se apenas em regras gramaticais, leva o aprendiz à dedução de que há, de fato, uma disciplina escolar denominada gramática normativa, cujos conteúdos não parecem estar relacionados às atividades de leitura e escrita e não ter aplicação direta a sua formação.

Nas palavras de Travaglia (2002), a reflexão sobre o ensino de LP nas escolas deve permear três eixos: para que se ensina, o que se ensina e, consequentemente, como se ensina. Entra em cena o professor de língua, com a função de despertar nos alunos o interesse em estudar a língua materna, desmistificando a

1 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano, Piauí. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

2 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNINASSAU, Teresina, Piauí. E-mail: anasobral2021@gmail.com

3 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNINASSAU, Teresina, Piauí. E-mail: klaraazavedo1224@gmail.com

ideia de que estudar LP é apenas estudar regras da gramática normativa.

No estudo ora apresentado, defende-se a hipótese de que as dicotomias saussurianas podem contribuir para o ensino-aprendizagem de língua materna em vários aspectos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar as contribuições da Linguística para o ensino de LP, em especial, explicar como os postulados dicotômicos de Ferdinand de Saussure podem contribuir para o ensino de LP em sala de aula.

Este trabalho está organizado como segue: primeiramente, discorre-se sobre o ensino de LP, em especial, sobre as fragilidades do ensino de gramática normativa; em seguida, apresenta-se as dicotomias saussurianas, colocando em evidência as contribuições do mestre genebrino para a linguística moderna; depois, explica-se como os postulados de Saussure podem auxiliar o professor no ensino de LP; e por fim, apresenta-se as considerações finais.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão acerca da eficiência do ensino de língua portuguesa não é recente. Ao longo da história, já foram apontadas várias causas para o fracasso do ensino de língua portuguesa. No entanto, neste trabalho, só iremos considerar a que se relaciona à centralidade da gramática normativa no processo ensino-aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o principal objetivo do ensino de língua portuguesa é “estabelecer a competência comunicativa, isto é, o domínio da oralidade da escrita, especialmente na modalidade padrão”. Mas como alcançar esse objetivo?

Para Geraldí (1997), é preciso que o professor ancore suas ações metodológicas em atividades reflexivas, propondo dessa forma, atividades que vão além de uma simples classificação, categorização e exijam muito mais que apenas a memorização de regras. O autor adverte que:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações. (GERALDI, 1997, p. 74)

Segundo Travaglia (1998), é indispensável que o professor de língua portuguesa reflita sobre: i) o que se tem como meta e objetivos de ensino de LP; ii) o que fazer em sala de aula frente às variantes linguísticas; iii) a questão do ensino de gramática ser sempre feito como algo desvinculado do ensino de vocabulário,

de produção e compreensão de textos; iv) a própria concepção que se tem de gramática e de texto; v) a interrelação entre estes elementos na constituição e da ação de ensino/ aprendizagem em sala de aula.

Possenti (2004) assegura que, é necessário que o professor reveja o seu conceito de gramática, pois quando se propõe ensinar gramática, o mínimo que se espera é que se saiba o que é gramática. Além disso, cada concepção de gramática resulta em diferentes posturas metodológicas.

Comparando as propostas dos autores acima, percebe-se que elas convergem para a defesa de um mesmo ponto de vista: o de que o ensino de língua portuguesa não deve centralizar-se no ensino de gramática normativa, sob pena de continuar fracassando. No entanto, entender isso não tem sido o principal problema enfrentado pelos professores dessa disciplina. O principal problema tem sido, na verdade, estipular metas e desenvolver estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Portanto, é pensando nesse problema, que investigamos as dicotomias Saussurianas, para apontar suas contribuições para o ensino de língua portuguesa.

SAUSSURE E SUAS DICOTOMIAS

O suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) é considerado o pai da Linguística Moderna. Entre os anos de 1907, 1908 e 1910, ele ministrou três cursos na Universidade de Genebra, na Suíça. Saussure é tido como autor do livro *Cours de Linguistique Générale* (1916), na realidade ele é autor de um livro que o próprio não o escreveu. O *Cours* é uma obra desenvolvida por dois de seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, reconstituído a partir de anotações feitas por alunos durante o curso ministrado pelo mestre. Mas nenhum dos dois assistiu a seus cursos de Linguística Geral. Apenas um terceiro redator, Albert Riedlinger, que contribuiu para dar forma a uma síntese daquilo que se tornará o *Curso*, havia assistido aos cursos ministrados durante o semestre de inverno de 1907 e aos dois anos de 1908- 1909. Portanto, entende-se que o *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG), de Saussure, é uma obra póstuma.

Os estudos linguísticos modernos muito devem a Saussure, pois ele foi o primeiro linguista a eleger um objeto e uma metodologia de estudo para os estudos acerca da linguagem verbal humana. Os postulados saussurianos centram-se em “dicotomias”⁴ que servem para denominar quatro pares de conceitos (língua/ fala; sincronia/diacronia; sintagma/paradigma; significado/ significante), que são de fundamental importância para a compreensão da teoria saussuriana.

4 Ao consultar o dicionário Aurélio, vê-se que o sentido para dicotomia, é de divisão lógica de um conceito, em geral contrários, que lhe esgotam a extensão. É exatamente essa a ideia que se deve fazer quando se fala em dicotomias saussurianas.

A seguir, apresenta-se a oposição tida como fundamental para Saussure: a dicotomia língua- fala.

LÍNGUA E FALA (*LANGUE E PAROLE*)

Para Saussure a fala é assistemática, heterogênea e concreta; enquanto que a língua é sistemática, homogênea, abstrata e, portanto, torna-se passível de considerações internas. A língua (*langue*) é vista em oposição à fala (*parole*). Dessa forma, Saussure promove um corte que deixa de lado as questões relativas à fala, pondo-se em evidência a língua.

Carvalho (2009) adverte que o que é fato da língua (*langue*) está no campo social; o que é fato da fala ou discurso (*parole*) situa-se na esfera do individual. Saussure advoga que a linguagem é a faculdade natural de usar uma língua, “ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional” (p.17).

A fala ao oposto da língua, “por constituir-se de atos individuais torna-se múltipla, imprevisível, irredutível, a uma pauta sustentável”. (CARVALHO, 2009, p. 60). Os atos linguísticos individuais (*parole*) são ilimitados não formam um sistema.

Nas palavras do mestre genebrino:

O estudo da linguagem comporta duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala. (SAUSSURE, 1973, p. 27)

No que tange à prioridade da língua sobre a fala Saussure explica:

A língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça. (SAUSSURE, 1973, p. 27)

Em seguida, apresenta-se a dicotomia sincronia e diacronia, importante por ser a dicotomia que caracteriza o método dos estudos da linguística moderna.

SINCRONIA E DIACRONIA

Saussure rompe com o estudo histórico- comparativo da Linguística do século XIV, propondo um estudo voltando em analisar não mais como as línguas evoluem no decorrer dos tempos, mais sim estudar como as línguas se estruturaram num dado período (sincronia).

O mestre genebrino foca não a evolução, mas um determinado estado de língua ignorando sua história (evolução durante os tempos). Distinguindo fatos sincrônicos da língua de fatos diacrônicos, Saussure esclarece com perceptividade onde começa um e onde termina outro:

É sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência; diacrônico tudo o que diz respeito às evoluções. (SAUSSURE, 1973, p.96)

Assim como na dicotomia língua-fala, Saussure prioriza a língua, na dicotomia sincronia-diacronia, o mestre prioriza os estudos sincrônicos. Carvalho (2009) destaca que :

O mestre argumenta lucidamente que o falante nativo não tem consciência da sucessão dos fatos da língua no tempo. Para o indivíduo que usa a língua como veículo de comunicação e interação social, essa sucessão não existe. A única e verdadeira realidade tangível que se lhe apresenta de forma imediata é a do estado sincrônico de língua. (CARVALHO, 2009, p.83)

O esquema abaixo proposto por Saussure (1973, p. 95) representa de maneira clara o eixo sincrônico e o eixo diacrônico.

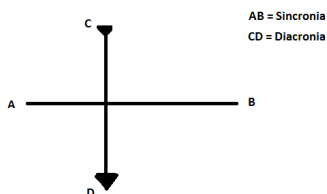


Figura 1: *Sincronia- Diacronia*. Adaptado de Carvalho (2009)

Na próxima seção, apresenta-se a dicotomia sintagma- paradigma, importante por caracterizar os tipos de relações que se estabelecem entre os elementos linguísticos.

SINTAGMA E PARADIGMA

A linguagem possui dois modos de funcionamento: a combinação (relações sintagmáticas) e a seleção (relações associativas ou paradigmáticas). As relações sintagmáticas tem por base o caráter linear do signo linguístico, “exclui-se a possibilidade de pronunciar dois sons ao mesmo tempo” (SAUSSURE, 1973, p. 142)”. O eixo sintagmático é portanto, “a combinação de elementos binários dentro de um discurso, estando, os elementos presentes (*in praesentia*) numa série efetiva” (CARVALHO, 2009, p. 115).

As relações paradigmáticas são relações que estão num plano associativo (que se apresenta como eixo das possibilidades) de termos situados na memória (*in absentia*). No CLG, Saussure esclarece que:

As palavras que oferecem algo de incomum se associam na memória e

assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas [das sintagmáticas, relações essas que Saussure batizou de associativas] (SAUSSURE, 1973, p. 143 apud CARVALHO, 2009, p. 102)

Pode-se esquematizar figurativamente os dois eixos do seguinte modo:

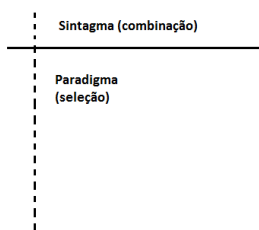


Figura 2: *Sintagma- Paradigma*. Adaptado de Carvalho (2009)

Depreende-se na análise do esquema que as relações sintagmáticas são concretas, *in praesentia*, daí a linha completamente cheia; enquanto que, as paradigmáticas são virtuais, ou seja, *in absentia*, por isso a linha pontilhada.

Por fim, na próxima seção, apresenta-se a dicotomia significante x significado. Essa dicotomia é responsável pela definição do signo linguístico, unidade de estudo da linguística.

SIGNIFICADO E SIGNIFICANTE

Outro aspecto de grande relevância nos postulados saussurianos é a dicotomia significado/significante, que está inserida na noção de signo linguístico. O signo linguístico como definido por Saussure é a união de um significado e um significante, em outras palavras, o signo é “uma entidade psíquica de duas faces”(SAUSSURE, 1973, p. 80).

O significado é tido como o conceito, a ideia que se faz de um objeto ou realidade, enquanto que o significante é a imagem acústica ou visual. É a expressão da imagem mental.

Exemplificando melhor, toda palavra que possui sentido é considerada um signo linguístico. Por exemplo, quando se observa o signo “lápiz”, percebe-se que ele é a união de som (ou escrita) e conceito, ou seja, significado e significante. Os dois elementos que constituem o signo- significado e significante- “estão intimamente unidos e um reclama o outro”(SAUSSURE, 1973, p. 80).

O signo apresenta duas características básicas, a saber:

i) arbitrariedade: Não existe uma razão para que um significante esteja associado a um significado. Esse princípio exemplifica o fato de que cada língua emprega

significantes diferentes para um mesmo significado (conceito). Ex: “livro” (português), “book” (inglês).

ii) linearidade: os componentes que integram um determinado signo se apresentam um após o outro, tanto na fala, quanto na escrita. É o eixo sintagmático. (SILVA, 2011, p. 04).

O esquema abaixo representa a noção de signo linguístico de maneira bem clara:



Figura 3: *A natureza do signo*. Adaptado de Carvalho (2009)

AS CONTRIBUIÇÕES DAS DICOTOMIAS SAUSSURIANAS PARA O ENSINO DE LP

Vê-se, que apesar da influência do discurso da linguístico, o ensino de LP ainda hoje prioriza o “certo e errado” e a prescrição de regras, o que contribui para o distanciamento do aluno (falante de LP) da realidade linguística em que o mesmo está inserido. Mas como mudar essa realidade? A seguir, apontamos algumas sugestões de utilização dos conceitos saussurianos que podem auxiliar o professor a relacionar o seu conhecimento linguístico adquirido na universidade com a sua prática de ensino de língua portuguesa na escola.

Cabe ao professor utilizar-se da dicotomia língua- fala, de forma a desmistificar algumas ideias equivocadas. A língua numa concepção saussuriana é tida como uma realização social, homogênea, sistemática, enquanto que a fala se dá de forma individual, heterogênea, assistemática. Em realizações como *Eu vi ele* e *Vô comprar dois pão*, percebe-se que, embora o sistema (língua) condene essas sentenças, o falante as profere em várias situações, como por exemplo, em conversa com amigos, em reuniões informais, etc. Isso mostra a importância de esclarecer para os alunos a diferença entre situações reais e situações virtuais de uso da língua.

Frente às palavras *péra*, *tá*, *cê* proferidas pelos falantes em regiões diferentes

do Brasil, o professor pode recorrer à dicotomia sincronia-diacronia, para assim, demonstrar a seus alunos que a língua não é estática, ela passa por uma série de modificações o tempo todo. Dessa forma, *péra, tá e cê* são formas reduzidas das palavras: *está, espera e você*. Nesse contexto, é interessante que o professor compreenda o papel da diacronia e da sincronia nesse processo para poder explicar a seus alunos que a palavras mudam não só porque a língua evolui no tempo, mas também por motivos diversos em um mesmo estágio de tempo.

No que tange à dicotomia sintagma- paradigma, a mesma ajuda o professor de LP ao explanar que há, na nossa língua “combinação de elementos binários dentro de um discurso, estando os mesmos presentes numa série efetiva” (CARVALHO, 2009, p. 115), que se dão de forma linear, como, por exemplo, em *O João ama a Maria*. A combinação contrastiva entre as unidades dessa sentença não se dão de forma aleatória. Trata-se de uma relação prevista pelo sistema linguístico e que os usuários (falantes) desse sistema a reconhece, ao contrário, por exemplo, da relação *a ama Maria João o*, irreconhecível por qualquer falante do PB. O professor pode se utilizar dessa dicotomia também para mostrar que na língua as realizações presentes na memória do falante relacionam-se com as realizações ausentes. E que as realizações ausentes encontram-se no léxico da língua, constituindo-se em um grande inventário linguístico.

Quanto à dicotomia significante x significado, ao presenciar questionamentos como: *Por que livro, chama-se livro e não lápis?*, *Qual a relação entre o nome e a coisa no mundo?*, o professor para responder a esses questionamentos pode utilizar-se dessa dicotomia para esclarecer a dúvida do seu aluno. A nomeação das coisas no mundo se dá de forma convencional, ou seja, convencionou-se chamar livro de livro e não de lápis. De modo claro e objetivo, isso quer dizer que não há nada no significante que lembre o significado. Essa é uma explicação clara e verdadeira que pode ajudar o aluno a compreender o funcionamento da sua língua e auxiliar no seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este trabalho mostra que as ideias de Saussure, em especial as dicotomias, são postulados que podem ser aplicados no trabalho diários dos professores de língua materna, pois contribuem para esclarecer questões relacionadas à organização sintática; à variação, à mudança, às relações entre os elementos e à origem das palavras no PB.

A Linguística assume um ponto de vista acerca da linguagem diferente do que é comumente adotado pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio: a Linguística assume um ponto de vista científico, isto é, mais verdadeiro. Acredita-se que esse ponto de vista pode auxiliar a compreensão

dos alunos acerca da linguagem, facilitando a aprendizagem de língua materna, na medida em que ele privilegia a explicação de todos os fatos linguísticos, tornando o ensino de língua mais próximo da realidade dos alunos.

Sabe-se que a gramática tradicional deve ser ensinada na escola, mas isso não precisa ser feito de forma descontextualizada. O aluno tem que relacionar o que ele prende com sua realidade, caso contrário não há aprendizado. E ao que nos parece, é isso que está acontecendo com os nossos alunos: eles não estão aprendendo. Para que isso não ocorra, é preciso uma simples mudança de postura diante dos fatos. Nesse sentido, destaca-se as célebres palavras de Fiorin (2013), ao afirmar que deve-se substituir o par *certo-errado* pela dicotomia *adequado-inadequado*.

Espera-se que este trabalho seja apenas o ponto de partida para outros estudos acerca da importância da Linguística e, em especial, das ideias de Saussure para o ensino de língua materna, bem como que os acadêmicos de letras entendam a importância da Linguística para a sua formação.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I. São Paulo, Pontes, 1991.
- CARVALHO, Castelar de. **Para Compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DEPECKER, Loic. **Compreender Saussure a partir de manuscritos**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FERRAZ, Mônica Mano Trindade; OLIVAN, Karen Neves. Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, Curitiba, 2011.
- FIORIN, José Luís. **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SILVA, Fernando Moreno da. As dicotomias saussurianas e suas implicações sobre os estudos linguísticos. In: **REVELLI- Revista de Educação, Linguagem e literatura da UEG- Inhumas**, 2011. Disponível em: www.ueinhumas.com/

revelli/revelli6/numero3_n2.art03.pdf. Acesso em: 27/08/2021.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de língua materna - Gramática e texto: alguma diferença? **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179,1998. ISSN/ISBN: 01023527.

EDUCAÇÃO E O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO À DISTÂNCIA

Abraão Danziger de Matos¹

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros cenários caóticos que já existiram no sistema econômico e social brasileiro, é notável uma acentuação da crise vivenciada pelo país frente à pandemia mundial do novo coronavírus (COVID-19). Neste contexto, as atividades educacionais foram inegavelmente atingidas, haja vista que o distanciamento e/ou isolamento domiciliar fizeram com que as atividades presenciais fossem suspensas abruptamente. Essas alterações impactaram diretamente a vida de toda comunidade escolar: professores, alunos e familiares, assim como os processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis educacionais (SANTANA-FILHO, 2020).

Atrelado aos impactos causado pela pandemia nos sistemas básicos de assistência social promovidos pelo estado são notórios os obstáculos preocupantes enfrentados pelos educadores frente a um contexto de ampla utilização de novos aparatos tecnológicos no ensino, já que todas as demandas docentes passaram do modo presencial para o virtual – à distância.

Uma das consequências dessa migração forçada do método didático presencial para o ambiente remoto é a ausência de consonância entre o modelo de ensino e a realidade material, cultural e psicológica de docentes e de estudantes. Somado a isto, os professores na tentativa de se adequarem de forma rápida às ferramentas digitais de ensino, vêm tendo um aumento de carga horária de trabalho sem aumento de remuneração correspondente e muitas das vezes sem a qualidade de ensino adequada (SILVA; BEZERRA; ADRIÃO, 2020).

Nessa perspectiva, um grande desafio é apresentado e provavelmente ocorrerá outras vezes, visto a complexa e provável circunstância de novas enfermidades epidêmicas serem impostas à humanidade, modificando drasticamente a rotina de meios de trabalhos. Assim, faz-se importante que os profissionais da educação aprendam e ressignifiquem o uso da tecnologia digital como ponto de

¹ Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com.

garantia para o cumprimento de seus deveres e obrigações. Tais recursos devem estar cada vez mais inseridos na efetivação da prática docente como uma nova forma de expandir os conhecimentos tanto dos professores como dos discentes. Provavelmente, em nenhum momento na história da educação o exercer docente esteve tão imerso nas formas remotas.

Porém, dentre tantos desafios emergidos pela pandemia, o processo avaliativo é um dos mais problemáticos haja vista que mesmo no presencial, os métodos de avaliação já não eram eficazes. Nesse contexto, o presente trabalho tem o objetivo de realizar uma análise reflexiva por meio da revisão bibliográfica a fim de conhecer os desafios acerca da avaliação aplicada ao ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do novo coronavírus.

O ENSINO REMOTO

Com o advento da Pandemia, o Covid-19 afetou a vida de todos, entretanto, a educação foi uma das áreas mais afetadas com a crise. Os professores em exercício precisaram repensar suas metodologias a fim de adequá-las a um novo – pelo menos no ensino básico – sistema de ensino: o remoto.

Na tentativa de amenizar os problemas revelados com a introdução repentina desse sistema, a tecnologia tornou-se uma grande aliada e, ao mesmo tempo, um desafio colossal, não só das instituições de ensino, mas também dos alunos, sobretudo no ensino básico de comunidades carentes, em que uma esmagadora parcela não tem acesso à eletrônicos e/ou internet. Apesar disso, as secretarias de educação de todos os estados brasileiros adotaram estratégias de ensino, tais como aulas através de plataformas on-line e outros recursos digitais, distribuição de materiais de estudos impressos e transmissão de aulas via TV aberta e rádio (CUNHA; SILVA; SILVA, 2021).

Isso se deu, quando o conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou através do parecer 5/2020, que os estados e municípios poderiam emitir suas próprias resoluções acerca da organização do ensino remoto bem como as orientações correspondentes ao desenvolvimento das atividades não presenciais (PEDROSO; PEREIRA, 2021). A partir daí cada instituição, considerando sua realidade educacional, passou a buscar alternativas que viabilizassem o ensino ao passo que minimizassem a exclusão daqueles menos favorecidos.

Por outro lado, pesquisas recentes mostram que os alunos aprendem menos em atividades remotas do que aqueles com a vivência presencial. Isso realça a visão de que mesmo as diversas soluções existentes serem importantes alternativas no atual momento, não irão suprir as necessidades acadêmicas esperadas e previstas nos currículos das escolas (EDUCAÇÃO, 2020). Vale ressaltar, que nem todos os professores tiveram uma formação suficientemente adequada para

lidarem com as ferramentas digitais e, por isso, precisaram reinventar e reaprender novas formas de ensinar, ao passo que, as dificuldades oriundas desse sistema de ensino desanimam não só os alunos, mas, principalmente os professores.

Já Arruda (2020) acredita que considerando as inúmeras dificuldades encontradas, é perceptível que as respostas educacionais através das tecnologias, demonstram importantes iniciativas no sentido de ponderar a excepcionalidade do momento e desconstruir mobilismos que pudessem vir a comprometer a importância da educação na vida das famílias. O autor acrescenta ainda, que a educação remota se tornou um princípio importante para manter o vínculo entre alunos, professores e demais profissionais.

Assim, é preciso reconhecer o caráter de excepcionalidade do atual momento para então, refletir acerca do que ele denominou de antes, agora e depois que a educação, sobretudo no ensino básico, transcorrerá no pós-pandemia.

Um antes no qual escolas não estavam preparadas para viver um momento pandêmico e a formação de professores pouco ou nada abordava questões relacionadas ao mundo digital. Um agora repleto de esforços para que algumas formas de ensino remoto sejam compreendidas. Um depois, cheio de incertezas, mas que possa garantir a saúde de todos os que transitam pelo espaço escolar (OLIVEIRA, 2020, p. 24).

É necessário também, avaliar a forma como se apresentavam os sistemas de ensino no Brasil, visto que hoje, muito se fala em um “novo normal”. Contudo, não se pode normalizar a situação tão sucateada em que se encontra o ensino básico no país. Para que esse novo normal se concretize, é necessário que antes tenha existido um “normal” e as condições da maioria das escolas públicas, bem como os salários dos professores e as condições de trabalho dos profissionais da educação sempre estiveram distantes da normalidade (OLIVEIRA, 2020).

QUAL PROPÓSITO DA AVALIAÇÃO?

O ensino escolar básico, a fim de saber se o conteúdo exposto em sala estava sendo assimilado, sempre lançava mão de avaliações. Estas, todavia, se resumiam a provas ou exames, que, no final das contas, não garantia se de fato o aluno entendeu o que quer que seja, senão que ele poderia, de chofre e em um dado momento, repetir, feito um papagaio, o que ouvira em sala de aula. Contudo, o histórico de exames e provas perpassa séculos e contém, imbricado a si, muitas nuances e sutilezas que se foram mudando com o tempo.

No século XVI, os exames aplicados tinham por objetivo classificar os alunos em aprovados e reprovados, de acordo com os resultados obtidos, a fim de torná-los padronizados a um ditame comum. Segundo Luckesi (2011), a atmosfera pesada dos exames exercia sobre os alunos um efeito deprimente, não raro os levando a se apoquentar mediante as ameaças e os castigos sobrevividos dos

mestres da época, cujo objetivo era pressioná-los a estudar, absorver os conteúdos e agir segundo a conduta exigida. A manutenção desse *modus operandi* educacional, que, perenemente, perpassa já cinco séculos, exerce, no inconsciente coletivo, tanto dos educadores quanto dos educandos, uma imagem sobremodo austera e opressora da educação.

Assim sendo, o ensino também se tornou um medidor de conhecimentos, não com base na totalidade de saber de um sujeito, mas somente com base naquela avaliação que lhe rendeu nota máxima num dado momento. Ou seja, seletivamente, os bons alunos são aqueles que tiram boas notas nos exames, e os maus alunos são os outros, os que reprovam. Tal recurso funciona como um estigma traçado na frente dos alunos para sempre. Mas qual é o resultado real do emprego desse método avaliativo? Segundo Hoffmann (2010), esse modelo avaliativo produz alunos sem iniciativa, submissos, enraivecidos contra um poder do qual não podem ombrear, assim como aborrecidos contra os livros e a escrita, sem trazer consigo qualquer boa lembrança da escola. Dessa maneira, pode-se concluir que este método de avaliação escolar não logra bons efeitos, senão obstar os alunos ante a possibilidade de aprender.

No Brasil, que por séculos predominou o modelo avaliativo supracitado, algumas mudanças significativas têm ocorrido, de sorte a falar-se, de entre os professores e educadores em geral, da avaliação das aprendizagens como um instrumento necessário e positivo para os alunos e norteador para os docentes. Para Luckesi (2011), esse termo foi cunhado na década de 30, por Ralph Tyler. Segundo este, a avaliação seria uma investigação do desempenho dos alunos, com fito a um trabalho de intervenção dos professores, a fim de os alunos lograrem melhores êxitos. Ainda nessa perspectiva, Weisz (2019) exprime que a avaliação competente é, além do professor avaliar o aluno, o aluno avaliar o professor, pois que um ensino de qualidade requer planejamento e estro do professor.

No entretanto, de balde fora o procedimento. Afinal mudou-se o nome, mas o emprego seletivo de avaliação permaneceu. Dessa maneira, mantém-se *pari passu* a ordem das coisas, ainda que lhes seja dado outro nome. A avaliação, porém, deveria fitar, sobretudo, a aprendizagem dos alunos. O professor, seria neste caso o mediador entre a experiência dos estudantes e o mundo, observando-os, auxiliando-os em seus progressos, com o objetivo explícito de acompanhar o desenvolvimento integral do discente (HOFFMANN, 2010). Assim, a avaliação precisa ser o ato conjunto entre professor e alunos na busca pelo conhecimento. Sem isso, não há avaliação satisfatória (LUCKESI, 2011).

Outrossim, para que a avaliação seja bem executada, segundo Luckesi (2011), é necessário que o processo seja bem feito, planejado, e que cada aresta seja talhada pelos docentes e discentes, a fim de estabelecer, em rocha sólida, os firmamentos da educação. Para tanto, convém que a avaliação deixe de ser um

recurso autoritário e passe a ser um meio metodológico de medição dos níveis de aprendizagem, não para louvar os que obtêm boas notas e depreciar os que não as têm, senão para saber como ajudar o aluno e em que disciplinas ou assuntos ele tem mais facilidade e dificuldade em aprender.

Os exames e atividades assim ressignificados tornam-se instrumentos por demais importantes, principalmente neste presente momento da história mundial, em que as nações de todos os continentes do planeta estão sob o flagelo da pandemia. Este evento catastrófico e singular, impeliu a todo o mundo mudanças sobremodo radicais. E a educação não ficou à parte disso.

No Brasil, como medida extraordinária, foi adotado, nacionalmente, o ensino remoto. Esta mudança resultou em inovações tecnológicas, mas também exigiu dos educadores uma reformulação integral de seus planejamentos, afinal tornou-se patente, com o ensino remoto, uma série de questões particulares dos alunos, tanto no que tange suas questões psicológicas e sociais, quanto dos efeitos do isolamento. Por isso, os educadores lançaram mão de vários modelos de participação e avaliação dinâmica dos alunos.

Entre os modelos avaliativos capazes de ajudar os educadores a sopitar muitos dos problemas advindos da pandemia, o método diagnóstico de avaliação tem sido, entre os especialistas, o que maiores resultados têm alcançado. Que método seria este? Segundo Santos e Varela (2007), esse modelo de avaliação não faz uso de seletividade dos alunos, mas fita o processo de análise avaliativa com a finalidade de exercê-lo como instrumento de exame contínuo dos níveis de aprendizagem, auxiliando-o no avanço de seus saberes.

Dessa forma, a avaliação torna-se um meio, não de aprovação ou reprovação dos alunos, senão de um diagnóstico, com o intuito de notar onde está o problema e ir lá saná-lo, pois tal método fornece ao docente um raio mais amplo de observação das dificuldades porque passam os alunos. Ademais, esse método não visa notas, por isso elimina o mau uso das atividades tradicionais cuja nota da prova é o objetivo máximo a ser alcançado pelo aluno. Neste processo, o objetivo é ir conduzindo o aluno até o conhecimento, e as avaliações são como os mapas, onde se poderá fitar o caminho melhor a trilhar.

AValiação NO ENSINO REMOTO

A avaliação é uma ferramenta de investigação da qualidade do desempenho dos discentes mediante aquilo que lhes foi apresentado no decorrer das aulas. Com base nisso, Hoffmann (2010) afirma que a finalidade dessa ferramenta é desafiar o estudante a prosseguir, ir adiante confiando em suas possibilidades e habilidades. Trata-se, portanto, de oferecer o apoio pedagógico adequado a cada um para tal propósito.

Nessa perspectiva, a avaliação é necessária no ensino remoto tanto quanto no presencial, haja vista que permite o planejamento e adequação das intervenções visando a superação das lacunas de aprendizagens já diagnosticadas. O docente que deveras se preocupa em direcionar a sua prática necessita apoderar-se de métodos avaliativos. Os resultados, conseqüentemente, evidenciarão as defasagens existentes no processo educativo.

Contudo, os métodos de avaliação tornaram-se um problema durante o período pandêmico, pois muitas instituições escolares acentuam, desde muito tempo, apenas o exame, o qual, segundo Luckesi (2011) é um método classificatório cuja finalidade limita-se a aprovar ou reprovar. Nesse método, a vivência escola baseia-se apenas em notas transformando assim, a avaliação em uma ferramenta estática que de nada auxilia no desenvolvimento dos estudantes.

Evidentemente, aplicar no ensino remoto o método avaliativo tendo como princípio norteador apenas o quantitativo de erros ou acertos, segrega mais ainda o alunado (ANDRADE, 2021). Certamente, se as escolas já estivessem de fato entendido a avaliação como ferramenta que direciona as decisões, planejamentos e intervenções, o sistema de notas já teria sido eliminado (LUCKESI, 2011).

O cenário de dificuldades emergido pela pandemia também é problemático para os discentes, pois os impasses para se organizarem sozinhos, a ausência de equipamentos e internet dentre tantos outros empecilhos, fizeram com que muitos desanimassem e até mesmo desistissem de seus estudos. Assim, como avaliar os alunos mediante constatação?

É importante evidenciar que:

[...] as atividades avaliativas propostas por meio da plataforma digital são capazes de trazer ao professor informações necessárias sobre as dificuldades dos alunos em determinadas habilidades requeridas no exercício apresentado e, convenientemente, mostra se o estudante é letrado digitalmente e consegue localizar, ler e produzir textos em ambientes digitais, com capacidade, consciência e atitude. Propor atividades diversificadas, de múltipla escolha, questões dissertativas, de interpretação, de localização, de produção, de pesquisa são possibilidades viáveis e possíveis remotamente. São maneiras democráticas do ensino, que auxiliam no avanço e crescimento do educando, em termos de apropriação do conhecimento e de habilidades mínimas necessárias. Para garantir o direito democrático de acesso ao ensino, com atividades e propostas diversificadas, o professor tem o desafio de aprender a fazer uso, com competência, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) variando, ao máximo, os instrumentos de avaliação de forma equânime, igualitária e inclusiva (ANDRADE, 2021, p. 9).

Além disso, torna-se essencial que haja registros da interação aluno-professor assim como dos progressos de cada sujeito na execução das atividades e no que tange ao manuseio das ferramentas digitais. Por mais que muitos pensem ser

desnecessário, qualquer manifestação do discente no período remoto é válida mediante a situação pandêmica inquietante, na qual os sentimentos são emergidos com medo, ansiedade, aflição, tristeza dentre tantos outros (ANDRADE, 2021).

Assim, considerando que tanto professores quanto alunos precisaram se reinventar e adaptar-se às novas metodologias as quais exigem letramento digital por meio da auto-alfabetização, é essencial reconhecer quando o aluno consegue localizar, produzir, ler e realizar atividades no ambiente virtual de modo autônomo, autossuficiente e competente.

Silva (2021) considera que a avaliação deve suceder-se em todo o ciclo de aprendizagem, haja vista que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esse processo deve ser contínuo e cumulativo a partir do desempenho do aluno. No ensino remoto, segundo a autora, os docentes precisam variar os instrumentos de avaliação, recorrendo a provas objetivas, discursivas, orais, com ou sem consulta, seminários, observações, participações e até mesmo a autoavaliação.

Todavia, a educação não pode parar no tempo. É preciso que, diante de uma sociedade altamente tecnológica, o ensino possa responder às demandas que compreendem os o uso de tais recursos disponíveis, permitindo que o estudante desenvolva as capacidades e habilidades exigidas atualmente. Nesse caso, a avaliação deve suceder-se de forma que mantenha os discentes intelectualmente ativos, permitindo que busquem o conhecimento e possível engajamento nas atividades educativas. A avaliação, precisa (mais do que nunca) voltar-se à efetivação do processo de ensino e aprendizagem bem como na construção e desenvolvimento do conhecimento.

A partir disso, a avaliação assume um caráter crítico e reflexivo no qual o docente é o mediador, aquele que fornece os meios necessários para que os discentes possam progredir ultrapassando os limites dos conteúdos ministrados (KENSKI, 1994). É exigido, portanto, que os professores sejam participantes ativos, que busquem novas competências e que, sobretudo, sejam capazes de estabelecer, mesmo que no outro lado de uma tela, os saberes, valores, atitudes e pensamentos que possam estimular os alunos na busca pelo conhecimento.

Dessa forma, a avaliação no cenário de ensino remoto requer habilidades que vão além das teorias e práticas utilizadas no ensino presencial. Aparentemente, é uma tarefa mais árdua e complexa, mas que não seria necessário caso a reflexão acerca dos processos avaliativos já ocorressem há muito tempo e que, além da reflexão, mudanças práticas de fato, ocorressem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto isto, pode-se afirmar, sem receios, que o exercício do professorado

é uma tarefa por demais extenuante e onerosa, principalmente no que tange à avaliação dos alunos que estão a estudar remotamente.

Contudo, se o processo avaliativo levar em consideração o aumento gradual de entendimento e conhecimentos agregados pelos alunos, observando-os em seus desafios e avanços, fará bastante efeito, sem mencionar que o docente terá, à mão, um instrumento pedagógico imprescindível para, continuamente, planejar e re-planejar sua forma de ensino, a fim de os alunos adquirirem realmente o conhecimento.

Todavia, cabe ressaltar que esta dificuldade salientada não é objeto tão-somente do modelo de ensino remoto, porquanto existe desde sempre, advindo do ensino regular e agravado no ensino à distância. Destarte, a dificuldade maior porque passam os professores é saber o que precisa ser avaliado e como fazê-lo de um modo equitativo. Pois a concepção norteadora das avaliações a serem empreendidas, deve ter por princípio o adequar-se às necessidades presentes. Adstrita a isso, deve-se salientar que não existe um método avaliativo ideal nem uniforme para todas as escolas e professores, senão princípios dos quais se podem tirar possibilidades inovadoras de ensino.

Ademais, deve-se levar em conta o fato de os alunos do ensino básico público não contarem com materiais necessários para as aulas remotas, por serem, em grande parte, de famílias pobres e sem recursos materiais concernentes e propiciatória a tais exigências de estudo. Por isso, o investimento e o planejamento hierárquico da educação (do Ministério às secretarias de educação dos municípios) é por demais importante para o auxílio dos alunos, e sobretudo para a facilitação do processo educativo. Afinal, não se pode silenciar ante o problema de que todos os cidadãos têm o direito à educação, mas somente poucos dentre eles o podem adquirir, porque possuem os meios.

Assim sendo, todo o processo educacional precisa ser democrático, desde a disponibilidade de meios aos alunos, até o modo pelo qual serão avaliados, levando em consideração o seu conhecimento do assunto como um todo, e não o recorte de uma disciplina em dia de uma avaliação redigida num papel.

A avaliação requer, portanto, estro e volubilidade do professor, afinal ele necessita estar pronto para os desafios que se lhe podem defrontar no caminho. Além disso, deve-se trabalhar com os alunos continuamente, observando-os e ajudando-os a suplantar desafios, olhando-os como sujeitos plurais e sociais, e não como mero “aprovado” e “reprovado”, mediando, assim, o caminho entre a experiência do aluno e o conhecimento objetivo, a fim de lhes ajudar a crescer e adquirir conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Natália Avilla. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **Educar e Evoluir**, v. 1, n. 3, p. 7-12, 2021.
- ARRUDA, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 7(1), 257-275.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Au-rênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.
- EDUCAÇÃO, Todos Pela. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. **Nota Técnica**, 2020.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Mediação, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, L. P. A. (coord) et al. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, p. 131-144, 1994. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xe5vn0v>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2011.
- OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p.19-25, 2020.
- PEDROSO, Isabella Vitória Castilho Pimentel; PEREIRA, Angelo Fernando. Lutas, resistências e desafios da educação básica contra o ensino remoto. **Revista Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 7, nº13, pp. 49-56, janeiro-abril 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/44561. Acesso em 14 de fevereiro de 2022.
- SANTANA-FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020.
- SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.
- SILVA, Taís Alves; BEZERRA, Marlon de Sousa; ADRIÃO, Maria Antônia Viega. Aulas remotas: adaptação e reinvenção nessa nova fase da educação. *In: Encontro Nacional Perspectivas Do Ensino De História - Perspectivas Web* 2020, 11. 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH,

2020. p. 1-10. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606784181_ARQUIVO_31d2b65d75fc0d-85573d5e67464c003c.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

SILVA, Bianka Andrade. **Como avaliar a aprendizagem durante o ensino remoto?** (2021). Disponível em: <https://sae.digital/como-avaliar-a-aprendizagem-durante-o-ensino-remoto/>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

UM ESTUDO SOBRE PROJETO DE VIDA E AUTOGESTÃO: POSSÍVEIS FERRAMENTAS PARA ESTUDANTES¹

Yohannes Kathriel Hoffmann Olivera Silva²

Juliana Lima Moreira Rhoden³

1. INTRODUÇÃO

O projeto de vida foi introduzido há pouco no Novo Ensino Médio, sendo agora um componente curricular a ser trabalhado. Além disso, em algumas instituições do ensino fundamental ele também já está presente. Por ser uma novidade, ainda há muito o que se explorar sobre o tema, e aqui pretendemos explorar do ponto de vista teórico o possível benefício da relação entre a construção de projetos de vida e o desenvolvimento da *macrocompetência socioemocional de autogestão*.

Para tanto, fizemos uma pesquisa bibliográfica que recuperou através da literatura científica estudos sobre as ferramentas de autogestão e procuramos relacioná-las com a literatura tradicional (de ensino médio) sobre projeto de vida. A plataforma usada para extrair a bibliografia teórica sobre projetos de vida foi a Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com um total de 14 dissertações que relacionam projeto de vida, juventude e ambiente escolar sob diferentes abordagens (sociológicas e psicológicas). Além disso, foram consultados materiais pedagógicos e orientadores propostos pela Secretaria da Educação de São Paulo e pelo Programa Inova Educação para o componente de projeto

1 Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir do projeto guarda-chuva intitulado “Competências socioemocionais: O aluno aprendendo novas formas de ser e conviver”, desenvolvido no componente curricular de Psicologia da Educação do curso de Licenciatura em Ciências Humanas.

2 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas - Campus São Borja- RS. E-mail: yohannessilva.aluno@unipampa.edu.br. Bacharelado em Administração - Anhanguera - Polo de São Borja/RS. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4333335080190079>.

3 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus São Borja/RS, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM- RS, Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL-SC, Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí – RS. Coordenadora do grupo de estudo GEVIP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147292140891511> . E-mail. Julianarhoden@unipampa.edu.br

de vida no ensino médio, bem como outros documentos do Instituto Iungo e da Fundação Lemann (totalizando outros sete documentos com enfoque educacional). Todo material consultado e revisado é de 2012 em diante. Além disso, coligimos algumas ferramentas, ou seja, métodos e técnicas, que podem auxiliar os estudantes a desenvolverem a autogestão, contribuindo na formação de um projeto de vida.

Salientamos que tais ferramentas não foram indicadas pelos próprios materiais, foi analisando-as e correlacionando elas com a temática do projeto de vida que consideramos que elas são possíveis aos alunos para desenvolver a autogestão e, simultaneamente, desenvolver um projeto de vida. Esses métodos e técnicas são a **análise FOFA ou SWOT** (que auxilia no autoconhecimento e no conhecimento de contexto através da descoberta de pontos fortes, pontos fracos, circunstâncias favorecedoras e circunstâncias ameaçadoras), as **metas SMART** (que promove a determinação e a persistência através do estabelecimento de objetivos e metas realistas, claras e mensuráveis), a adoção de um **diário** (que promove a organização pessoal e a responsabilidade através da descrição habitual do próprio dia a dia), a **técnica pomodoro** (que promove melhoria do foco e a gestão do tempo a partir do planejamento e organização dos períodos de atividades) e o **aplicativo habitica** (que promove organização e responsabilidade através da gamificação da rotina).

Ademais, esperamos que o conteúdo possa subsidiar a implementação de planos de ensino e servir de instrumento de apoio pedagógico para o componente de projeto de vida no Novo Ensino Médio e, aliado a isso, que os professores possam utilizar as ferramentas, promovendo a autogestão nos estudantes, gerando diversas consequências positivas, tais como a melhoria do rendimento escolar, da qualidade de vida dos estudantes e a potencialização de situações de aprendizagem.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE PROJETO DE VIDA

O vocábulo “projeto”, através do movimento iluminista, começou a ser vastamente usado e reconhecido a partir da Europa no século XVII. O termo tem origem no latim, “projectum”, significando “algo lançado à frente”. Foi muito empregado também na arquitetura, de maneira que tem uma conotação mais concreta que “plano”, indicando algo a ser construído, realizado, feito.

Os iluministas relacionaram “projeto” com progresso como, por exemplo, em “projeto civilizacional”. A ideia é que os projetos sejam feitos tendo em vista melhorar algo ou alguém. Assim, fala-se em projeto de governo, projeto educacional, etc.

Por outro lado, o conceito de “vida” que aparece em “projeto de vida”

refere-se à existência, inclusive podendo ser substituído, sem perda de sentido, por “projeto de existência”. O projeto de vida é literalmente um projeto para a existência da pessoa como um todo, englobando a complexidade da vida: as atividades que a pessoa realiza (trabalhar, estudar, etc.), seus propósitos, objetivos, valores, sonhos, etc. Por isso mesmo, um projeto de vida é uma construção gradual, ampla e constante, ter um em posse é como ter um grande plano de existência, e tudo que é planejado tende a ser melhor realizado, daí a reconhecida importância do projeto de vida.

O projeto de vida, portanto, é algo a ser estudado interdisciplinarmente por muitas áreas. É muito comum ele ser abordado por eixos teóricos como a “Psicologia, Sociologia, Filosofia, Administração e Educação.” (SOUZA E ALVES, 2019, p. 3) Cada um deles focaliza algum aspecto do projeto de vida, mas, de modo geral, todos são complementares, dificilmente se vê oposição.

Vamos analisar mais detalhadamente o que é projeto de vida. Adaptando e sintetizando as definições de José Moran (2017)⁴, educador e pesquisador de projetos de inovação, e da Secretaria da Educação de São Paulo (2014)⁵, destinado para aulas de projeto de vida nas escolas de ensino médio integral, o projeto de vida é *um planejamento principalmente (mas não apenas) da vida profissional e educacional, que auxilia a ordenar os valores e os objetivos, as potencialidades subjetivas e objetivas, dentro de um contexto de existência (social, mental e histórico).*

Para compreender esta definição:

- O principal foco do planejamento é a vida educacional e profissional, que abrange as principais atividades em nosso contexto sociohistórico: as atividades educacionais (escolares e acadêmicas) e as atividades profissionais (o trabalho, a ocupação). Nada impede, no entanto, que o aluno estenda o projeto de vida para outras coisas que considerar importante;

- Não é apenas uma *idealização* de valores e princípios, engloba também objetivos estratégicos e operacionais, visto que a finalidade de projetar a vida é também se comprometer com a própria construção, com o próprio desenvolvimento (lembramos da aceção iluminista de “projeto”). Assim, um projeto não envolve apenas sonhos e ideias, mas uma reflexão sobre os meios para alcançá-los, para

4 Projeto de vida é um conjunto de “orientações para que cada pessoa se conheça melhor, descubra seus potenciais e os caminhos mais promissores para a sua realização em todas as dimensões.” (MORAN, 2017, p. 5)

5 “[...] projeto de vida é o planejamento de como alcançar o que se espera para o futuro. As escolhas podem ser ampliadas com base nas experiências que cada um tem na vida. Para planejar o futuro, é necessário agir no presente, o que significa dar passos concretos em direção ao que se deseja. Pequenos passos se transformam em grandes avanços quando se sabe a direção a seguir, ou seja, qual é o foco das ações que devem ser desenvolvidas para o planejamento e a construção do projeto de vida. Para agir no presente, é preciso olhar para o momento atual e entender que o presente é consequência de atitudes e comportamentos realizados no passado.” (SÃO PAULO, 2014, p. 55)

que ele possa ser *realizável*. As ferramentas que apresentaremos auxiliam neste sentido.

- Embora o projeto de vida possa sugerir uma ênfase no futuro, ele deve articular também *passado* com o presente. As potencialidades objetivas e subjetivas são descobertas e reconhecidas considerando a biografia do estudante e sua atual condição existencial sob vários aspectos. A consciência autobiográfica é parte do autoconhecimento e, por isso, é essencial num projeto de vida. O passado não deve ser ignorado ou menosprezado.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPETÊNCIA

Segundo Zabala e Arnau (2014), o conceito de competência foi introduzido e generalizado no âmbito empresarial a partir da década de 1970 por meio das pesquisas de McClelland sobre as causas do rendimento profissional. Neste âmbito, foi compreendido que uma pessoa competente é uma pessoa *capaz de realizar eficientemente alguma atividade*. Posteriormente, o conceito se generalizou pelos meios educacionais, levando boa parte dos grandes representantes internacionais da educação⁶ a defenderem a substituição da educação “conteudista” por uma educação por competência, alinhada com a ideia da educação para o desenvolvimento integral da pessoa, que inclusive foi incorporada pela atual BNCC e pelo Novo Ensino Médio.

Zabala e Arnau (2014) coligiram e analisaram uma série de definições de competência, tanto no campo profissional como no campo educacional, mas acreditamos que nossa definição é mais explícita, apesar de estar perfeitamente conforme ao que eles apresentaram em suas investigações. Entendemos por **competência** uma *capacidade complexa* que envolve conhecimentos (know-that, saber-que, ou o saber proposicional, conceitual), habilidades (know-how, saber-como, ou a capacidade de realizar excelentemente alguma coisa), atitudes e hábitos. Ou seja, uma pessoa competente 1) tem conhecimentos proposicionais, 2) é habilitada e 3) possui atitudes e hábitos adequados para a atividade. A competência se manifesta na atuação regularmente eficaz. Por exemplo, percebemos que alguém é competente em matemática quando manifesta isso regularmente resolvendo problemas em situações que demandam essa capacidade, problemas tais como cálculo de troco, comparações quantitativas, descontos, etc.

Uma questão que se pode colocar é “*como desenvolver competências?*”. Segundo Zabala e Arnau (2014), essa é uma questão que não possui ainda respostas cientificamente robustas. Por isso, uma resposta provisória depende dos princípios psicopedagógicos já conhecidos.

Em primeiro lugar, a aprendizagem de competências é uma *aprendizagem*

⁶ A ONU, a UNESCO e a OCDE (ZABALA E ARNAU, 2014, p. 25)

significativa, ou seja, é uma aprendizagem que precisa ter lastro na vida do aluno. Em segundo lugar, o aprendizado de competências precisa estar em continuidade com o repertório que o aluno já possui. Em terceiro lugar, a competência a ser ensinada precisa se adequar ao nível de desenvolvimento do aluno. Em quarto lugar, o aprendizado de competência só será efetivo se o aluno estiver predisposto ao aprendizado.

Um aspecto interessante da educação por competências é sua ênfase na funcionalidade do ensino para a vida dos estudantes. Por isso, ensinar competências é mais fácil que meramente ensinar os conteúdos: elas possuem relevância e funcionalidade que os alunos podem facilmente compreender, facilitando o engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o desenvolvimento de competências exige aquilo que o psicólogo Jean Piaget chamou de *conflito cognitivo*, que é gera a busca de ajustes e acomodações entre o que é novo e o que é velho, permitindo a aquisição de novos conhecimentos. As competências surgem de situações de conflito cognitivo, que levam à adaptação e à consolidação.

Agora, lembrando-nos dos componentes da competência, cada aspecto exige uma forma de aprendizado diferente: 1) o componente cognitivo (conhecimentos e crenças) exige o estudo tradicional de conteúdo; 2) o componente prático (habilidades) exige prática, treino, aplicação, experiências; 3) o componente de hábitos e atitudes exige uma formação mais geral (envolve aspectos afetivos e volitivos, tais como certas predisposições gerais e estilo de vida).

4. AUTOGESTÃO: MACROCOMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

Como definimos acima, a competência é uma capacidade complexa que conjuga uma série de componentes estruturais (cognitivos, afetivos e volitivos). As **macrocompetências** são ainda a combinação de várias capacidades complexas que se conectam entre si em um aspecto mais geral da personalidade. O Instituto Ayrton Senna (2020) classificou **cinco macrocompetências**: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Essas cinco macrocompetências se desdobram em 17 competências.

A autogestão é uma das cinco macrocompetências e se desdobra em cinco competências: **responsabilidade, foco, determinação, persistência e organização**. A autogestão é:

[...] a capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética. Relaciona-se à habilidade de fazer escolhas na vida profissional, pessoal ou social, estimulando a liberdade e a autonomia. Quem é capaz de exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente e orientado para suas metas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, p. 6)

Trata-se de uma macrocompetência *intrapessoal*. Agora, entendamos o que cada uma das cinco competências significa:

O foco é a capacidade de se manter concentrado nas atividades e de evitar distrações. É uma capacidade essencial para a vida profissional e estudantil. Pessoas que se dispersam facilmente possuem baixo foco e, provavelmente, apresentarão menor rendimento em suas atividades. Por exemplo, este é o caso de pessoas com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), pesquisas indicam dificuldades de aprendizado e baixo rendimento escolar (FREITAS, 2019). Além disso, o baixo foco dificulta a capacidade da pessoa de se orientar em um projeto de longo prazo, e projetos de vida são projetos de longo prazo.

A responsabilidade é a capacidade de se comprometer com si próprio e com os outros. Como dissemos, toda competência é a mobilização de componentes cognitivos, volitivos e afetivos. A responsabilidade tem como componente cognitivo o reconhecimento das próprias obrigações, dos próprios deveres. Não posso me responsabilizar se não sei quais são meus deveres. Afetivamente, o responsável se preocupa com os seus deveres (cumprimento ou não-cumprimento), por exemplo, ele sente culpa por não os cumprir, sente satisfação ao cumpri-los. Volitivamente, o responsável *quer* cumprir seus deveres e se esforça para executá-los da melhor maneira possível.

A responsabilidade tem uma dimensão interpessoal e uma dimensão intrapessoal. Do ponto de vista intrapessoal, ela se relaciona com a autodisciplina, a capacidade de seguir acordos com si mesmo (por exemplo, se o estudante se compromete com si próprio a estudar para a prova, ele será responsável se for capaz de levar a cabo tal compromisso). Interpessoalmente, ela se demonstra como um atributo essencial para ter boas relações e interações. Pessoas responsáveis são confiáveis, ou seja, possuem credibilidade pública.

A determinação e a persistência são duas competências mais ligadas entre si, elas dizem respeito à clareza de objetivos e ao engajamento motivado e intenso com o processo de conquista. Objetivos significativos demandam *esforço*, *resistência* e *superação*. E essa capacidade de se esforçar, resistir e superar é o que chamamos de determinação e persistência.

A organização está relacionada à capacidade de planejar os fins e os meios (recursos como tempo, dinheiro, os estudos, etc.) Ser organizado é mais do que manter o ambiente de estudo ou de trabalho ordenado. Isso é apenas a manifestação prática da organização. A organização começa com clareza e nitidez sobre o mundo. Pessoas organizadas manifestam essa clareza e nitidez tendo um ambiente limpo e organizado, uma vida que tende a métodos e sistemas. Pessoas desorganizadas manifestam isso tendo uma vida caótica, perdendo prazos, não gerindo bem seus recursos (tempo, dinheiro, etc.)

Os resultados trazidos pelo Instituto Ayrton Senna (2020), embora se

refiram aos docentes especificamente, indicam que essa macrocompetência está relacionada de modo geral com a eficácia na realização de atividades (trabalho e estudo, por exemplo) e com maior motivação e proatividade, além de senso de realização pessoal. Não é difícil entender por que ela é importante (e acredito que ninguém colocaria isso em disputa), o que precisamos é de ferramentas para desenvolvê-la.

Ademais, a macrocompetência de autogestão bem desenvolvida é essencial na construção de bons projetos de vida. A dificuldade em autogestão implica carência de determinação, ausência de persistência, desorganização, pouca responsabilidade e falta de foco.

5. POSSÍVEIS FERRAMENTAS DE AUTOGESTÃO

5.1. MÉTODO DAS METAS SMART

O método SMART é um método para elaborar boas metas ou objetivos⁷. O método foi desenvolvido pelo administrador, analista, professor, jornalista e escritor Peter Drucker. “SMART” é o acrônimo formado pelos nomes Specific, Measurable, Attainable, Relevant e Time based. Esses são os critérios para definir se os objetivos são bons ou não. Se os objetivos não passarem por esses critérios, eles provavelmente são problemáticos.

Assim, os objetivos que o estudante assume devem ser *específicos*, ele precisa entender claramente o objetivo que estabeleceu.⁸ Se, por exemplo, o aluno quer dominar a história da Grécia Clássica para o ENEM, é necessário que ele especifique mais o seu objetivo. Ele tem que definir por que ela é importante, como pretende alcançá-la (que livros vai usar?), como ele vai saber que alcançou seu objetivo, e assim por diante. Isso traz clareza aos objetivos e aumenta a motivação. Além disso, os objetivos devem ser, de alguma forma, *mensuráveis* quanto ao progresso, pois é importante para o estudante compreender se está avançando ou não na conquista de seus objetivos de vida. Se o aluno quiser, por exemplo, aprender sobre as teorias clássicas da Sociologia para o ENEM, é necessário que ele consiga mensurar se está progredindo ou não. Isso poderia envolver critérios quantitativos ao aumentar a taxa de acertos em exercícios e questões de provas ou algum outro critério formado por ele.

É muito comum estudantes serem cheios de sonhos que são, em certo sentido, grandes objetivos de vida. No entanto, os objetivos precisam ser *atingíveis*.

7 Não achamos relevante distinguir metas e objetivos, embora alguns possam achar que existem diferenças substanciais. Neste caso aqui, o método vale para ambos.

8 “Para quem não sabe onde vai, qualquer caminho serve”. O objetivo é o critério para decidir o trajeto, se não há objetivo, não tem como decidir o trajeto.

Isso é importantíssimo para que os estudantes não se desanimem, e é muito comum que isso ocorra quando se trata de sonhos. Objetivos irrealistas desmotivam, e objetivos que os alunos podem atingir, mas acreditam que não atingirão, também desmotivam. Com autoconhecimento, o aluno deve ser capaz de descobrir se os objetivos que está propondo a si mesmo são atingíveis.

Além disso, mesmo que seja atingível, é importante que o aluno compreenda a *relevância* do objetivo que está perseguindo, sem a qual ele não seria persistente e determinado. Se o aluno não conseguir encontrar significado, não der um valor ou importância à meta, ela não será cumprida com eficiência (ou sequer será cumprida). O aluno que estiver determinado a tirar uma boa nota no ENEM sabe que suas metas de estudo são relevantes. O aluno que quiser namorar alguém, sabe que os passos para conseguir isso são importantes, relevantes. Sem a relevância da meta, não há comprometimento. A relevância do objetivo depende de condições subjetivas (interesses, desejos, sentimentos, etc.) e objetivas (demandas, exigências, problemas, obstáculos). É importante que o objetivo seja vivido como algo significativo, importante, valioso, que mereça ser alcançado.

Por fim, o objetivo deve ter um prazo estimado para ser conquistado, senão os estudantes se dispersam, ficam sem foco. Esse critério é um complemento do critério de especificidade (*specific*). Objetivos devem ter um prazo razoável. Objetivos sem prazo não motivam e dispersam o empenho ao longo do tempo, e objetivos com prazos muito curtos podem ser frustrantes e desanimadores (porque não são atingíveis).

De que modo essa ferramenta ajuda a promover autogestão? É interessante notar que essa ferramenta ajuda a desenvolver todas as competências de autogestão simultaneamente. Esse método é uma espécie de caminho para construir bons objetivos, e isso está relacionado com a organização (na medida em que um planejamento eficiente precisa ajustar meios para os fins que se pretende alcançar), com a determinação (na medida em que o processo bem compreendido e significativo é mais engajador), com a persistência (pois tendo clareza e sabendo a relevância dos objetivos, o sujeito se sente mais preparado para superar as dificuldades e resistir ao fracasso), com o foco (tendo objetivos claros, o estudante pode dirigir sua atenção com maior eficácia) e com a responsabilidade (os objetivos relevantes geram comprometimento com o processo).

Para aprender essa ferramenta, o estudante precisa compreender os critérios (componente cognitivo) e precisa treinar a aplicação (componente prático), preferencialmente sob a orientação de alguém. Pode começar aplicando, por exemplo, nos estudos. Com a aplicação regular, o aluno terá atitudes mais orientadas por objetivos e hábitos salutarres de planejamento.

Esta é, sem dúvidas, uma das mais potentes ferramentas de autogestão, se o aluno adquirir o hábito e a atitude de estabelecer seus objetivos seguindo esses

preceitos, certamente ele terá desenvolvido mais de sua autogestão e terá muitos benefícios disso em vida.

5.2. ANÁLISE SWOT OU FOFA

A análise SWOT (ou FOFA, em português) foi criada por Albert S. Humphrey em 1960. Trata-se de uma técnica muito usada de autoconhecimento, ficando conhecida como “SWOT pessoal”, que ajuda na tomada de decisões e na escolha de trajetórias de vida. A palavra “SWOT” é um acrônimo formado pelas palavras Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

As forças, também podendo ser compreendidas como pontos fortes, são características inerentes que favorecem alguém, por exemplo, a beleza e o carisma. Tudo aquilo que pode auxiliar a pessoa na conquista de seus objetivos são forças que ela possui. Muitas delas podem ser adquiridas e aperfeiçoadas.

Por outro lado, as fraquezas são os pontos fracos, são os defeitos, ou seja, as características inerentes que prejudicam a pessoa na conquista de seus objetivos, por exemplo, a preguiça, a falta de iniciativa, a desorganização, a impulsividade, entre outras coisas. Reconhecer as próprias fraquezas é essencial para poder lidar com elas e atenuar seus efeitos deletérios, além de contribuir para uma autopercepção realista.

As oportunidades e as ameaças dizem respeito não ao que é inerente à pessoa, mas ao seu ambiente ou contexto (família, escola, município, etc.). Tudo aquilo que auxilia de fora (ou seja, independentemente da pessoa) na conquista dos objetivos pode ser considerado uma oportunidade. As ameaças são aquelas características do ambiente ou contexto que podem prejudicar a conquista de objetivos.

A análise SWOT complementa o método de objetivos SMART, pois a partir do diagnóstico da situação pessoal, o estudante pode pensar seus objetivos de maneira mais realista, criando objetivos vinculativos que promovem determinação, persistência e ajudam na organização da vida como um todo.

O SWOT pessoal pode contribuir também para o desenvolvimento da responsabilidade na medida em que revela ao estudante os aspectos de sua vida que ele possui influência (pontos fortes e fracos adquiríveis/adquiridos).

5.3. DIÁRIO

O diário é um relatório feito todo dia em que o estudante descreve os eventos e sua percepção das coisas. É considerado uma ferramenta de autogestão, podendo ser um relatório sobre o dia ou sobre algum aspecto da vida (por exemplo, o cotidiano escolar). A pesquisa de Dincel e Savur (2019) sugere que o

hábito de escrever um diário leva a uma maior preocupação com a administração da própria vida, ou seja, ajuda no desenvolvimento da autogestão.

Isso se deve ao fato de que os diários tornam as pessoas cientes do cotidiano e, por isso mesmo, cientes do desperdício de tempo, da falta de significado de várias atividades, etc. Na prática médica de saúde mental, os diários são ferramentas de monitoramento, ajudando os pacientes a perceberem mudanças importantes que podem impactar os diagnósticos (PATEL E SUMATHIPALA, 2006). Analogamente, isso pode ajudar os estudantes a perceberem aspectos de si e de suas vidas que são relevantes para tomar decisões de vida.

5.4. TÉCNICA POMODORO

A técnica foi desenvolvida pelo italiano Francesco Cirillo e, segundo o *The Wall Street Journal*, é um método que torna qualquer pessoa capaz de aprender a ter foco (CIRILLO, 2019). É uma ferramenta mais pontual, dedicada especificamente para o desenvolvimento do foco.

O fundamento neurocientífico da técnica é o funcionamento da capacidade de se manter concentrado (o foco), que depende da capacidade do organismo de estimular a formação de novas ramificações nervosas (dendritos). Essa capacidade se esgota em aproximadamente 40 minutos (PIAZZI, 2015).

Assim, em longas sessões de atividades que requerem concentração (como estudar, fazer um relatório, desenvolver uma pesquisa, etc.) é necessário intercalar o tempo de atividade com pequenas pausas para descanso. Existem variações, mas o padrão da técnica é de que as sessões de atividade durem vinte e cinco minutos (25) com cinco minutos (5) de descanso e intervalo.

Além de ser uma ferramenta para desenvolver o foco, ela pode auxiliar na organização, mais especificamente na gestão do tempo.

5.5. HABITICA: UMA POSSIBILIDADE

Uma das correntes educacionais sobre tecnologias digitais desenvolveu o conceito de gamificação. “Gamification” é, segundo Kapp (apud ARAÚJO, 2015), “using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems”. Ou seja, consiste em transformar a educação num processo lúdico baseado nos videogames, promovendo o desenvolvimento, a motivação, o aprendizado e a solução de problemas de maneira divertida.

José Moran (2017) recomenda a gamificação em metodologias ativas de projetos de vida, estimulando desafios, missões, estações, vídeos, etc. A proposta do Habitica é justamente esta. A ludicidade e sua importância na educação não são temas novos (MODESTO, 2014), ela já figura em teóricos como Friedrich

Froebel (o fundador da ideia de “jardim de infância”), Piaget, Montessori, Vygotsky, entre outros. A novidade da gamificação é que ela se baseia na estrutura dos jogos digitais contemporâneos, sobretudo os RPG’s (Role Playing Game), que engajam os sujeitos a partir de pontuações de experiência, missões e tarefas.

Ademais, o sucesso dos videogames é extraordinário, e quase todos os jovens conhecem (sobretudo por causa da maior acessibilidade dos aparelhos). No entanto, a ideia da gamificação é justamente transformar os jogos num método divertido de aumento de produtividade e eficiência a partir da organização e da construção de bons hábitos. Foi baseado nisso que surgiu o aplicativo Habitica com a proposta de ser um aplicativo gratuito de desenvolvimento de hábitos e produtividade que trata a vida real como um jogo e que, de certo modo, por meio de sua metodologia, auxilia no alcance de objetivos e projeto de vida.

Importante ressaltar que o Habitica, assim como o diário, é uma ferramenta externa, e é a única ferramenta digital que apresentaremos. Mas, na verdade, o Habitica é simbólico, pois ele pode ser substituído pelos métodos de organização da rotina tradicionais (agenda, calendário e checklists).

Portanto, o Habitica se destina principalmente ao desenvolvimento da organização. Mas ele pode indiretamente promover persistência e determinação, já que o sujeito que organiza sua rotina sabe bem o que fazer durante o seu dia a dia. Desta forma, aquele que conseguir incorporar uma ferramenta de organização de rotina como o Habitica tem o potencial de conseguir aproveitar melhor o tempo, sentirá satisfação por estar cumprindo suas tarefas e missões diariamente. Tudo isso promove o autogerenciamento e, além disso, a tolerância ao estresse, visto que as atividades deixam de preocupar, e a satisfação por cumprir metas aumenta o engajamento com a rotina.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos o projeto de vida como um planejamento principalmente (mas não apenas) da vida profissional e educacional, que auxilia a ordenar os valores e os objetivos, as potencialidades subjetivas e objetivas, dentro de um contexto de existência (social, mental e histórico), fazendo uma revisão da literatura sobre o tema. Posteriormente, apresentamos a macrocompetência de autogestão como a união de capacidades complexas que envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e hábitos acerca da gestão pessoal. Ela engloba cinco competências: responsabilidade, organização, foco, determinação e persistência.

Mostramos como algumas ferramentas podem ajudar a desenvolver a autogestão e, por fim, expusemos como que projeto de vida e autogestão estão intrinsecamente relacionados. Um bom autogestor requer um projeto de vida para fazer o uso máximo de suas competências, enquanto um péssimo autogestor teria

muitas dificuldades em elaborar e seguir um projeto de vida.

As conclusões desta pesquisa sugerem a necessidade de que o componente de projeto de vida enfatize o desenvolvimento da autogestão. E, por isso mesmo, essa pesquisa tem potencial para se transformar em uma proposta de intervenção pedagógica em que os interventores possam fazer uso dessas ferramentas, tendo em vista ajudar os estudantes a construírem um projeto de vida bom e, além disso, a desenvolverem a macrocompetência.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Otavio. Metas SMART: o que são e como usá-las?. **Rockcontent**. Disponível em: <<https://rockcontent.com/br/blog/metas-smart/>>. Acesso em: 24 de ago. 2021.

ARAÚJO, Inês. **Habitica**: gamifique as suas aulas. Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOCK, Ana Mercedes B.; FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lurdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CARVALHO, Priscila. Sinais de depressão e ansiedade dobraram em jovens na pandemia, diz estudo. **Veja Saúde**. Acesso em: <<https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/sinais-de-depressao-e-ansiedade-dobraram-em-jovens-na-pandemia-diz-estudo/>>, 20 de ago de 2021.

CIRILLO, Francesco. **A Técnica Pomodoro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

DE MORAES, Michela Augusta et al. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 02, p. 145-165, 2019.

DE PAULA, Natália. ANÁLISE SWOT EDUCACIONAL: VARIÁVEIS QUE IMPACTAM A ESTRATÉGIA DA IES. **Rubeus**, 2020. Disponível em: <<https://rubeus.com.br/blog/analise-swot-educacional/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

DINCEL, Betul Keray; SAVUR, Hilmi. Diary Keeping in Writing Education. **Journal of Education and Training Studies**, v. 7, n. 1, p. 48-59, 2019.

FRAZÃO, Dilva. Peter Drucker: Consultor administrativo. **Ebiografia**, 09 de jun. 2015. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/peter_drucker/>. Acesso em: 24 de ago. 2021.

FREITAS, Lindiana Marinho de. **Intervenção psicopedagógica em crianças com TDAH**. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) - Universidade Candido Mendes/AVM. Rio De Janeiro. 2019.

HABITICA. **Habitica**, 2021. Página inicial. Disponível em: <<https://habitica.com/>>.

com/static/home>. Acesso em: 14 de ago. De 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**: Autogestão. 2020.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014.

MORAN, José. **A importância de construir projetos de vida na educação**. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Wallace. Entenda definitivamente o que é análise SWOT. **HEFLO**, 2018. Disponível em: <<https://www.heflo.com/pt-br/swot/o-que-e-analise-swot/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

PATEL, Neil. Metas SMART: O Que São, Como Definir, Exemplos e Muito Mais!. **Neil Patel**. Disponível em: <<https://neilpatel.com/br/blog/metasmart/>>. Acesso em: 24 de ago. 2021.

PATEL, Vikram, SUMATHIPALA, Athula. Psychological approaches to somatisation in developing countries. **Advances in Psychiatric Treatment**, 12(1), 54-62. doi:10.1192/apt.12.1.54, 2006.

PIAZZI, Pierluigi. **Inteligência em Concursos**: Manual de instruções do cérebro para concurseiros. 2ª Edição. São Paulo: Aleph, 2015.

Por que a China passou a chamar jogos online de ‘drogas eletrônicas’. **Correio Brasiliense**, 06 de ago. de 2021. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/mundo/2021/08/4942109-por-que-a-china-passou-achamar-jogos-online-de-drogas-eletronicas.html>>. Acesso em: 14, de ago. De 2021.

PRAUCHNER, Adriana. **Processo de Coaching e o desenvolvimento pessoal e profissional**, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Projeto de Vida: Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo. 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014. E-PUB.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NA VISÃO DOCENTE

Valdeianne Pereira Costa¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca analisar através de entrevistas realizadas com duas professoras da Educação Básica, qual a importância do Projeto Político Pedagógico e do Planejamento de Ensino no dia a dia em sala de aula, assim também, como esse planejamento auxilia o professor ao desenvolver suas atividades diárias e qual a importância de se planejar uma disciplina na visão do professor.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras. A professora A, que leciona para uma turma de 3º (terceiro ano) do ensino fundamental de Escola Comunitária na cidade de São Luís – MA e a professora B, que leciona do 1º ao 2º (primeiro ao terceiro ano) do ensino médio de uma escola da rede estadual.

Com base nas entrevistas com as professoras A e B, foi possível conhecer através do olhar docente, a importância de um planejamento bem elaborado e de um Projeto Político Pedagógico que demonstre a realidade da escola.

O estudo desse tema visa mostrar através do olhar do professor o quanto é necessário planejar e pensar sem necessariamente moldar uma técnica que seja seguida e copiada para todas as turmas, mas sim, ressaltar a importância de se trabalhar o planejamento com base nas particularidades de cada turma, assim como elaborar um Projeto Político Pedagógico, levando em consideração a realidade social em que a escola está inserida.

Dessa forma, começa-se a pensar no planejamento como algo além da sistematização de métodos ou metodologias, mas sim, como um objetivo que se deseja alcançar.

RELAÇÃO ENTRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PLANEJAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO DA ESCOLA

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Educação Infantil da rede Municipal de ensino de Rosário – Ma. Pós – graduanda em Psicopedagogia Escolar, Educação Inclusiva e MBA em Gestão Escolar.

Segundo o dicionário Aurélio, planejamento se trata do “trabalho de preparação para a tomada de decisão, segundo roteiros e métodos determinados”. Planejar se torna fundamental quando se destaca a necessidade de dar soluções a questionamentos tais como aonde se quer chegar e quais ferramentas são necessárias para chegar lá.

“O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir”. (LEAL, 2005, p. 01)

No âmbito escolar, o Projeto Político Pedagógico se define como uma estratégia de planejamento. Na construção de um projeto, é primordial definir os objetivos, **já que são esses objetivos que** nortearão o trabalho realizado na instituição escolar, dando direcionamento.

“Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso; uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (GADOTTI,2000).

Ambas as professoras entrevistadas, confirmaram a existência de um PPP nas escolas em que lecionam. Enquanto a professora A afirmou que o projeto foi definido a partir da motivação, processos que determinam sua elaboração e na ação de repensar projeto de educação e escola, a professora B declarou conhecer o PPP, pois o mesmo foi organizado em conjunto com os professores, afirmando ter conhecimento, também, da proposta curricular da escola, pois há reuniões e esclarecimentos de integração do professor acerca destes aspectos. A professora A afirmou, ainda, que o currículo escolar deve ser estruturado de forma a garantir os objetivos que a escola propõe; sendo necessária a formação humana da instituição escolar – podendo ser observado, mais uma vez, a importância de se definir os objetivos.

Através da definição daquilo que se deseja alcançar, mais fácil se torna determinar os métodos, o processo. Estabelecer objetivos educacionais através de um planejamento pode ser considerado uma forma de prever as ações e os procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e da experiência de aprendizagem.

Antes de traçar uma relação entre planejamento de ensino, o PPP e o currículo escolar, é importante estabelecer a diferença entre planejamento e plano – apesar de serem vistos como sinônimos, estes não os são. Enquanto o planejamento é o processo, um conjunto de tarefas que são desempenhadas para

alcançar as metas comuns e determinar os objetivos, estruturando a melhor maneira de atingi-los; o plano se trata da formulação do produto final da utilização de determinada metodologia de planejamento, sendo o documento formal que consolida as informações, atividades e decisões desenvolvidas no processo – o PPP e o currículo escolar são exemplos de planos.

“O planejamento do ensino é o processo que envolve “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI, 1989, p. 10)

Enquanto, ainda, para José Cherchi Fusari,

“o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica.” (FUSARI, 2005, p. 46)

Assim, pode-se concluir que há estreita relação entre o planejamento educacional, o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar, uma vez que o PPP e o currículo escolar são planos que fazem parte da estrutura organizacional e do planejamento de uma instituição. A importância do planejamento pode ser observada na fala da professora A, quando ela define a elaboração do planejamento escolar como “*a etapa mais importante do projeto pedagógico, sendo ele que define os objetivos, as propriedades, as estratégias e é nele que o professor deposita seu conhecimento em favor de um ano produtivo*”. Podendo ser considerado também, segundo a professora B, “*um momento de trocas de informações, reavaliação de práticas e interação entre os atores da escola*”.

Ao realizar o processo de planejamento educacional, há de se reconhecer as necessidades que a instituição deve atender em seu plano, de forma a estar de acordo com o contexto histórico e sócio-cultural, por exemplo, de seus alunos; podendo, assim alcançar seus objetivos e disponibilizar uma educação acessível a todos. Ao se envolver no processo de planejamento, elaboração de planos e até a vivência dos mesmos, o educador se encontra dentro do seu próprio espaço da prática pedagógica.

SOBRE A ELABORAÇÃO DO PPP E PLANOS DA DISCIPLINA

A elaboração do Projeto Político Pedagógico se dá primeiramente pela preocupação em propor a organização do trabalho docente buscando a participação do corpo que constitui a escola como um todo. Leva-se em consideração os fatores responsáveis pela transformação dos alunos e conseqüentemente da sociedade, dessa forma a própria sociedade, ou seja, comunidade e entorno,

precisam contribuir e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Durante as entrevistas foi possível observar que os Projetos Políticos Pedagógicos foram elaborados a partir das motivações e mobilizações das escolas, onde participaram da elaboração tanto os professores, como coordenação e comunidade, onde a elaboração se deu a partir de reuniões com a coordenadora pedagógica, para que pudesse haver orientações e esclarecimento de dúvidas a respeito da elaboração. A fala das professoras durante as entrevistas, deixou claro o quanto foi importante a elaboração do PPP, a organização e o planejamento de como seria desenvolvido e discutido a elaboração do mesmo, mostrando integração entre todo o corpo que constitui a escola.

O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro (LEAL, 2005, p.01).

A elaboração do plano pedagógico das disciplinas, teve como base os livros didáticos por existir uma preocupação com os objetivos e conteúdos. Segundo as professoras entrevistadas, os planos das disciplinas foram apresentados e discutidos nas escolas, sempre sob a orientação das coordenadoras pedagógicas, onde as professoras estavam livres para fazerem sugestões ou críticas, pois as mesmas compreendem como de fundamental importância que a construção desse plano esteja de acordo com a realidade dos seus alunos.

Os elementos que constam no plano pedagógico são os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliações, visando sempre que o aluno possa alcançar o conhecimento. De acordo com FUSARI (2008, p. 46), esse plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano.

“Enquanto o planejamento do ensino é o processo que envolve ‘a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI, 1989, p. 10)

Dessa forma, elaborar o plano de ensino é também documentar esse processo educacional, pois envolve a escola como um todo. Professores, coordenação, alunos e comunidade, acabam interferindo no processo de ensino-aprendizagem e por esse motivo precisam ser compreendidos como parte fundamental na elaboração do plano.

De acordo com a professora A, a atividade docente e o planejamento das

disciplinas é fundamental; só através do planejamento é possível haver êxito no processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo a professora, “*é através do planejamento do conteúdo que será possível realizar atividades, pois as aulas sem planejamento se tornam desorganizadas e ocasionam o desinteresse dos alunos pelo conteúdo*”.

“O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. (LIBANEO, 1994)

Com base nas entrevistas, tanto a professora A quanto a professora B consideram o planejamento de aula como um instrumento essencial que as auxilia na elaboração das suas metodologias conforme os objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico, levando sempre em consideração que o planejamento de ensino deve ser pensado de acordo com a realidade presente na instituição e principalmente levando em consideração as particularidades de cada turma, havendo sempre flexibilidade caso necessite de alterações.

Outro aspecto importante na fala da professora A e da professora B é que ambas optam por planejar suas aulas e buscam ao máximo não darem aulas improvisadas, pois ambas acreditam que seja extremamente prejudicial para seus alunos, que acabam se dispersando e não acompanhando a disciplina.

Diante das falas das professoras, foi possível observar que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas ajudam na construção do próprio plano de aula e a forma com que é estruturado e elaborado, com uma participação conjunta de professores, alunos e pais de alunos, acaba definindo quais os objetivos e quais estratégias poderão ser utilizadas, dando ao professor a possibilidade de depositar seu conhecimento em favor de um ano produtivo, porque é através do PPP que o professor conhece um pouco mais da realidade da escola, dos alunos, da própria comunidade, conhece quais são os valores, qual a história e quais os objetivos foram acertados. Dessa forma, as professoras consideraram que uma escola que não possui PPP fica perdida, vai para todo lado, mas acaba não suprimindo as reais necessidades dos alunos. As professoras consideraram tanto o Projeto Político Pedagógico quanto o plano de aula como um guia que dá para elas mais firmeza e mais segurança no processo de ensino-aprendizagem.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PLANO

Sendo o plano de ensino um documento sistematizado que permite ao professor traçar os passos de sua prática educativa, elaborando propostas que venham permitir que haja o atendimento das necessidades de cada aluno e das questões que envolvem o dia a dia em sala de aula, é essencial que ele deixe de ser visto como um mero documento fotocopiado ou impresso que deve ser preenchido

para simplesmente atender as normas burocráticas de uma instituição.

O plano deve ser visto como um instrumento orientador do trabalho docente (FUSARI, 1998, p. 45), de modo que as atividades em sala de aula não ocorram de forma improvisada, visto que geralmente, tal improviso está fadado à desorganização e ao não cumprimento do tempo disponível. Uma aula planejada, permite que o professor faça uso de métodos que prendam a atenção do aluno, fazendo com que ele venha participar ativamente das aulas, possibilitando o diagnóstico de desempenho dos alunos por parte do docente.

A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 1998, p. 46 e 47).

Através das entrevistas realizadas com as docentes, podemos perceber que ambas atribuíram um papel de importância ao plano para a obtenção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. De acordo com a professora B, “*é imprescindível o planejamento das ações em sala de aula. Uma vez que, os alunos merecem abrangência das possibilidades que os conteúdos podem apresentar. Destarte, sem o planejamento, perde-se a riqueza de abordagem que leva os alunos à catarse*”.

A elaboração de um plano é algo que requer atenção do docente, devendo ser baseado nas decisões tomadas durante o planejamento. Requer que o professor conheça os seus alunos de modo que as aulas sejam elaboradas de acordo com a realidade sócio-cultural destes alunos, assim como também deve haver o levantamento dos conhecimentos que os discentes possuem sobre o conteúdo a ser abordado.

As decisões tomadas no processo de planejamento concretizam-se em documentos que habitualmente são designados como planos (...) Os professores também consolidam as decisões decorrentes do planejamento em planos de ensino. Primeiramente, elaboram o plano da disciplina, que desenvolve de forma global as ações a serem desenvolvidas durante o ano ou semestre letivo. Em seguida, elaboram os planos de unidade, que orientam sua em relação a cada uma das partes do plano da disciplina. Cada uma dessas partes ou unidades corresponde a ações a serem desenvolvidas ao longo de um certo número de aulas. E à medida que especificam as atividades a serem desenvolvidas em cada uma das aulas, elaboram também planos de aula. (Gil, Antônio Carlos, 2011, p. 101).

Visto que o plano é a concretização das tomadas de decisões ocorridas durante o planejamento, é perceptível que os dois caminham lado a lado, visando a organização do trabalho pedagógico. Durante a elaboração do plano, o professor deve demonstrar clareza e objetivo, deve conhecer os recursos disponíveis da

escola, assim como precisa fazer a sistematização das atividades de acordo com o tempo, não devendo deixar de articular a teoria com a prática e fazendo o uso de metodologias diversificadas e inovadoras.

O plano precisa ser atualizado periodicamente, ocorrendo de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Funcionando como um norteador das práticas do docente, ele possibilitará um processo que atenda aos objetivos elaborados, tornando a sala de aula um ambiente que estimule os alunos e também o professor, permitindo que haja a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento adequado dos discentes.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu que nós, enquanto alunos de licenciatura e futuros professores, tivéssemos reforçados os princípios que têm sido construídos em nós ao longo da nossa formação acadêmica, sempre tendo em mente que o processo de ensino-aprendizagem não se resume em práticas aleatórias e desconexas, pelo contrário, é necessário que haja um planejamento, é preciso que sejam traçados objetivos gerais e específicos que contemplem aos alunos, atendendo **à suas necessidades, subjetividade e singularidade.**

O Projeto Político Pedagógico, o planejamento de ensino e o plano são instrumentos que possibilitam que haja a organização na prática e no funcionamento do ambiente escolar, permitindo que a escola, enquanto agente social, trabalhe em conjunto com a comunidade para a obtenção de uma educação de qualidade e que transforme os seus alunos, de modo que eles venham gerar transformação na sociedade em que vivem.

Como foi dito no decorrer do trabalho, o professor precisa conhecer os seus alunos. O seu planejamento de ensino deve estar de acordo com as necessidades apresentadas pelos discentes, assim como a realidade social e cultural de cada um, levando em consideração os fatos que acontecem no contexto social deles e que podem ser atrelados ao processo educativo do mesmo, tornando, dessa forma, a aula interessante, rica e construtiva.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Francisco Cabral de; VERAS, Maria Eudes Bezerra. VERAS, Nei-de Fernandes Monteiro. **O planejamento educacional e suas estratégias básicas.** Gestão em Red. n. 7, Brasília, CONSAD, 1998. p. 11-15.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998, p. 44-53. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf

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

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

LEAL, R. B. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. Revista Iberoamericana de Educación, Buenos Aires, 37/3: 1-6. 2005. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em 25 out. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO TERRITÓRIO DO SISAL

Crispim Nelson da Silva¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o contexto, a concepção, os avanços e os desafios da política pública de Educação Profissional emancipatória implementada no território do Sisal na perspectiva do desenvolvimento local e territorial. Nesse sentido, é importante problematizar a seguinte questão: a educação profissional desenvolvida no território do Sisal tem contribuído para emancipação dos sujeitos e para o desenvolvimento local e territorial? Tendo importante relevância a temática em questão, inicialmente procurou-se caracterizar o território do Sisal, contextualizando as suas problemáticas, dificuldades e potencialidades. Na continuidade, buscou-se definir concepções, pensamentos norteadores da Educação Profissional no território do Sisal, assim como construir uma linha do tempo da trajetória histórica, situando a área de abrangência, os municípios que atualmente possuem CEEP (Centro Estadual de Educação Profissional), CETEP (Centro Estadual e Territorial de Educação Profissional) as unidades escolares com oferta de ensino técnico, organizadas a partir dos eixos tecnológicos, modalidade e cursos técnicos na região, em consonância com os objetivos da educação nacional, que deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Nessa construção histórica da EP (Educação Profissional) no território do Sisal, é importante enfatizar que, desde muito tempo, percebia-se a necessidade de escolas que pudessem possibilitar formação nesse nível de ensino, pois era constante a saída de muitos jovens para outras regiões do estado, em procura de instituições de oferecessem a formação técnica específica para seu

1 Professor efetivo, Secretaria Estadual de Educação da Bahia - Centro Estadual de Educação Profissional do Campo - Paulo Freire, município de Santaluz, Graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2004), Especialista em Extensão Rural, Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável (2006); Em Gestão Escolar e do Sistema Estadual de Ensino e de Educação Profissional e Tecnológica (2011); Em Trabalho, Educação e Desenvolvimento para Gestão da Educação Profissional (2013); Mestre em Educação do Campo - UFRB - Amargosa, 2017. E-mail:crispimsilva115@gamil.com.

desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, apesar das narrativas de sucesso de experiências governamentais, de movimentos e organizações sociais no território do Sisal, Silva e Santos (2019) expressam a realidade que ainda registra elevados índices de analfabetismo, pobreza, exclusão social, afirmando que

(...) as contradições que permeiam a constituição dessa política de desenvolvimento territorial como emancipatória, mas que mantém a desigualdade social e a pobreza já existente. O Território de Identidade do Sisal (BA) foi eleito como referência empírica por ser considerado exemplar para o sucesso baiano, mas que, contraditoriamente, tem propiciado intensa exploração do trabalho e aumento da pobreza (SILVA; SANTOS, 2019, p. 80).

Essa triste realidade, somada ao contexto da não oferta da modalidade de ensino de educação profissional, provocou fortes cobranças da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais locais e territoriais pela construção teórico-prática de uma educação tecnológica e emancipatória que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais e, com isso, contribuir e potencializar os arranjos produtivos locais, com a promoção da inserção da juventude no mundo do trabalho. Esse contexto da Educação Profissional no território do Sisal surgiu a partir do ano de 2007, período em que a população adolescentes, jovens e adultos da região sisaleira passou a ter, de forma direta, o acesso a um processo de ensino técnico de nível médio em escola pública. Essa modalidade de formação surgiu com o propósito de capacitação que proporcionasse conhecimentos teóricos e práticos em diversas áreas, modalidades e cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Contudo, essa dimensão de capacitação precisa partir do pressuposto de empoderamentos dos sujeitos sociais capazes de valorizar os arranjos produtivos locais e territoriais,

Em torno desse debate, a Educação Profissional precisa estar atrelada à perspectiva do “Desenvolvimento Local”. Antes de qualquer coisa, é importante compreender que existem diferentes experiências em diversos lugares, regiões que inicialmente os moradores das comunidades desconhecem, e o fato de que estes desacreditavam na força e no potencial do sujeito local. Isso os leva a acreditar que a solução para os problemas da comunidade vem sempre de fora, de investimentos de grandes empresas e de projetos governamentais. Pensando nessas questões, este trabalho foi realizado a partir de estudos bibliográficos, da pesquisa direta e de levantamentos de dados a partir das unidades escolares sobre a realidade de oferta da rede pública estadual de educação profissional no território do Sisal em 2020. Informações nesse sentido contribuem para análises das categorias, com a dedicação de um olhar aprofundado e crítico da realidade, com confronto de conceitos e definições de pensamentos que nortearam a

Educação Profissional no território do Sisal na perspectiva do desenvolvimento local e sustentável.

DESENVOLVIMENTO

A constituição do que chamamos hoje de território do Sisal foi definida a partir do resultado de políticas de desenvolvimento territorial, tanto do governo da Bahia (os Territórios de Identidade do Estado da Bahia), a partir de 2007, assim como do governo federal (os Territórios Rurais e os Territórios da Cidadania) (SILVA, 2012). Com esse pensamento, a concepção de Território de Identidade precisa dialogar de forma particular com a visão multidimensional do desenvolvimento, na medida em que as identidades são estabelecidas por um conjunto de elementos diversos: ambientais, sociais, culturais, econômicos e políticos. O Território de Identidade Sisal está situado no nordeste do Estado da Bahia, e possui uma área de 20,4 mil km², equivalente a 3,5% da área do Estado. É composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. O território, também conhecido, como “região sisaleira”, é caracterizado pela predominância de uma economia agrícola, que tem como principal atividade a produção do sisal (“*Agave sisalana*”). O cultivo do sisal é desenvolvido em pequenas propriedades e o seu beneficiamento feito com técnicas tradicionais de cultivo empregando altos índices de mão-de-obra (SILVA, 2017).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), o território do Sisal possui uma população estimada em 582.329 habitantes, sendo um percentual de 50,1%, de homens e de 49,9% de mulheres, em uma área de 20.454 km². Além disso, possui um número de estabelecimentos rurais familiares de 64.350 unidades, sendo o primeiro dos 10 territórios da Bahia. Já de acordo com dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (2006), o número de assentamentos era de 52, correspondendo a 2.063 famílias, que ocupam 73.585 hectares.

Por outro lado, de acordo com os dados apresentados pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa (SAYAGO, 2007), no diagnóstico do território do Sisal, 63% da população reside nas áreas rurais. Por sua vez, a agricultura familiar predomina em 93% das propriedades e equivale a 76% da população economicamente ativa local. Outro dado importante informa que 9,7% dos agricultores familiares da Bahia estão localizados neste território e, entre estes, 68,5% são classificados como quase sem renda. A região do Sisal apresenta condições climáticas irregulares, o que desafia os moradores da região nas atividades produtivas e a sobrevivência da população, principalmente durante os

longos períodos de estiagem, quando caem os índices pluviométricos. Isso faz com que sejam necessárias ações contextualizadas de convivência com o clima semiárido, como o armazenamento de água e a alimentação para os animais, com o desenvolvimento de práticas agroecológicas e sociais, com a pretensão de viabilizar o desenvolvimento de praticamente de atividades agropecuárias mesmo no período de estiagem (CODES SISAL, 2010).

Por outro lado, o território do Sisal tem uma característica marcante de organização da sociedade civil, desde os anos 1960. Propagaram-se diferentes experiências de protagonismo social, o que demonstra um paradigma de organismos de empoderamento, como por exemplo: o Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira da Bahia (CODES SISAL, 2010), a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB - Valente), a Cooperativa de Crédito de Livre Admissão do Nordeste e Centro Sul da Bahia Ltda. (Sicoob Coopere); dentre outros, espalhados em cada canto dos distintos municípios do território.

No entanto, apesar do anunciado êxito das diferentes experiências sociais, por que, apesar da forte atuação dos atores sociais e ou instituições locais, o território do Sisal continua apresentando alguns dos piores indicadores econômicos e sociais da Bahia e do Brasil? O território do Sisal continua registrando elevados níveis de pobreza, exclusão social e baixo dinamismo econômico (SILVA, 2012). Em se tratando do aspecto educacional, o território constitui um amargo índice de analfabetismo, correspondendo a 34,2% e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) territorial corresponde a 0,599, de acordo com dados registrados no Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Sisal (2010).

Em relação ao conhecimento das potencialidades e as fragilidades do Território de Identidade do Sisal, Monteiro (2011, p. 152), afirma que “o território de identidade serve como base para o processo de regionalização e carrega um caráter inovador, em termos de construção de políticas públicas”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o debate da Educação Profissional em contexto tem relevância fundamental, porque pode ajudar a reconhecer no território um processo diferenciado de construção da educação, considerando a realidade do campo e da cidade (SILVA, 2017).

Diante de tudo o que foi mencionado até aqui, abarcar o sentimento de pertencimento e de identidade de cada região propicia reconhecer o território onde se mora, bem como a identificação das características culturais, políticas, econômicas, sociais e ambientais enquanto mecanismo importante para se criar uma identidade, contribuindo para pensar diferente, bem como para a construção do futuro na perspectiva do desenvolvimento local sustentável.

Dito isso, procura-se, então, a partir deste ponto, analisar a perspectiva histórica da educação profissional no Estado brasileiro. Destaca-se que foi a partir

de 1909 que foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário, gratuito, com o propósito de atender à classe trabalhadora, ou seja, as classes dos desvalidos. De acordo com Silva (2017), esse processo inicial de ensino foi praticado como um meio auxiliar nas dificuldades enfrentadas no dia a dia, mas o principal objetivo era formar trabalhadores a partir do ensinamento prático e conhecimentos técnicos, sendo um ensino destinado para aqueles que pretendiam aprender um ofício. Nesse contexto inicial da educação profissional, o objetivo das instruções realizadas era orientado para o treinamento das primeiras letras e a iniciação de trabalho prático e manual, como: tipografia, carpintaria, sapataria etc., para propiciar aos desvalidos o ensino técnico com conhecimentos práticos para vender os seus serviços, tornando-os útil com o desempenho de um trabalho, o que lhes tiraria da ignorância, os afastaria da criminalidade e dos vícios.

Nessa trajetória, as práticas educativas possuem uma marca de dualidade entre a formação geral, a formação propedêutica para as elites e a formação técnica instrumental reducionista para os trabalhadores e trabalhadoras. Essa organização capitalista, na perspectiva da formação para o trabalho no sistema de produção, faz a distinção do trabalho artesanal de produção, do trabalho assalariado fabril e também constrói uma correlação entre escolaridade e empregabilidade, realidade complexa que determina as contradições sócio-históricas da organização dos processos estruturais de produção, das condições do mercado de trabalho e das políticas da economia.

Nesse cenário, Goergen (2010) acentua que é preciso compreender que a globalização contemporânea gerou um novo ambiente de mobilidade social que reconfigura todas as relações humanas, bem como os processos de coabitação das culturas e o agir comunicativo, exigindo, de forma especial, no campo da educação, ações concretas de políticas públicas, desde o processo de planejamento, da gestão até a reconstrução de currículos escolares e disciplinares. Tendo em vista essa nova realidade, as políticas públicas de educação implementadas no território do Sisal precisam garantir os princípios básicos, sem desprender as características econômicas, sociais, culturais, ambientais e das identidades dos sujeitos reais.

Nessa trajetória histórica, em que a realidade das desigualdades sociais continua dominando a classe trabalhadora, a busca incansável por uma ocupação por parte dos jovens, fazem parte da memória histórica até os dias atuais e se torna uma luta constante por sobrevivência. Com esse entendimento, o pensamento do discurso neoliberal na primeira década do século XXI, em comparação com esse momento histórico da educação profissional no Brasil, possui característica a relação de opressão, dominação econômica e desumana, as quais precisam ser evidenciadas, assimiladas, combatidas e superadas por políticas públicas de educação profissional, articuladas com outras políticas sociais e culturais de

emancipação humana territorial.

Para Souza, Santos, Mutim (2021), a educação profissional, na primeira década do século XXI houve avanços significativos no direcionamento da política pública, com definição de valores, princípios e fundamentos teóricos, assim como no campo pedagógico, currículo integrado, com foco na politécnica, o que contribuiu para intensificar e colocar a Educação profissional em espaço de disputa enquanto forma de resistência nos territórios.

É a partir dessa luta histórica e das contradições concretas que a realidade nos leva a pensar nos seguimentos e grupos que compõem a sociedade, propiciando reflexões sobre diferentes aspectos, concepções, conceitos, projetos e práticas formativas importantes para garantir a melhoria da qualidade da educação profissional pública no país. Segundo Souza, Santos e Mutim (2021), esse pensamento permite construir políticas públicas da Educação Profissional emancipatória, a partir dos estudos sobre território e a sua relação com o pensamento humanista de Paulo Freire, com a finalidade de compreender o projeto social, com princípios éticos, políticos e formativo centrados nas necessidades humanas, com valorização da vida, da cultura popular e da sociobiodiversidade. Esse território de resistência produzido pela Educação Profissional emancipatória contraria o discurso neoliberal com sua lógica colonialista e de dominação, como descrevem Souza, Santos e Mutim (2021):

Sendo o(s) território(s) marcado(s) pelas ações, práticas, sonhos, disputas, conflitos e interesses que caracterizam a sociedade realizando-se em seu processo histórico e expressando sua existência material e imaterial, é possível reconhecer as formas e processos hegemônicos (dominantes) e contra-hegemônicos (resistências) (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 215).

Com esse debate de educação emancipatória, e o pensamento de formação científica e tecnológica dos trabalhadores no território do Sisal, é uma garantia de direito social que possibilita a escolarização, articulada com processos formativos de consciência política para construção de um outro projeto de sociedade, numa perspectiva de formação humana e integral. O projeto de formação de sociedade a partir da perspectiva do processo de escolarização e da educação emancipatória, alinhada com educação profissional, contraria a lógica do treinamento para formação de mão de obra enquanto necessidade imediata do capital. Por conseguinte, construir um processo de formação emancipatória, consiste na valorização e no respeito dos sujeitos sociais, nas suas escolhas, seus saberes e trajetórias culturais para inserção no mundo do trabalho com construção de engajamento político, humanização com práxis territorial.

Portanto, com a visão do pensamento de Paulo Freire de que não existe neutralidade na educação, e imprescindível abordar educação profissional no contexto territorial, configurando o conceito de território enquanto locais

diversos, base de trabalho, espaço de governanças, propriedade de vida, pensamento indissociáveis que pode viabilizar a construção territorial de resistência organizada com valorização da construção coletiva de solidariedade, de justiça social, liberdade e emancipação das instituições e dos atores sociais.

O reconhecimento dessas múltiplas territorialidades elaborado a partir do pensamento de Paulo Freire definidas por Souza, Santos e Mutim (2021) distingue os saberes dos sujeitos populares, apresentados nos relatos de experiências, que enfatizam necessidades das políticas territoriais terem como foco o desenvolvimento da agricultura familiar, da economia solidária e de práticas agroecológicas para consolidação do processo de formação do trabalhador. Essas interpelações precisam priorizar temáticas de abordagem local para contextualização e produção do conhecimento interdisciplinar ou multidisciplinar com troca de saberes e diálogo entre os atores territoriais. Os pressupostos teóricos apresentados enfatizam ainda que a política territorial de educação profissional precisa ultrapassar a ideia do mercado de trabalho no processo de formação do trabalhador, pois o discurso neoliberal tem disseminado na educação o modelo do empreendedorismo (gestão do próprio negócio) como uma alternativa viável no processo de desenvolvimento individual, profissional e territorial.

Nesse contexto, é imprescindível buscar fazer a relação entre trabalho, educação e territórios, com a pretensão de tencionar a consciência política dos trabalhadores do campo e da cidade, a partir das possibilidades emergentes de construção de outros valores e mentalidades. Essas interpelações de abordagens, potencializadas pela cultura do trabalho, com visão de territorialidades de resistências, associadas às dimensões de solidariedade, cooperação, autogestão, participação democrática, são fatores essenciais no processo de desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade.

Com esse pensamento, é fundamental valorizar e respeitar às diversidades, buscar o fomento da criatividade humana com o compromisso da vida, além de práticas agroecológicas e de soberania alimentar para empoderamento dos arranjos produtivos locais na expectativa do desenvolvimento da sustentabilidade. Diante do apresentado, conclui-se que o desafio é articular as abordagens teóricas de trabalho, educação profissional e território de maneira a contribuir para que os trabalhadores associados possam mobilizar suas energias em torno de um projeto de desenvolvimento econômico que privilegie a hegemonia do trabalho sobre o capital com resistências territoriais no processo de produzir a vida, principalmente, nos territórios rurais, territórios camponeses e periferias dos centros urbanos.

No contexto histórico educacional do território do Sisal, até 2008 não existia uma política pública que direcionasse às escolas a oferta da educação profissional, ou seja, esse nível de ensino técnico não era ofertado, o que forçava

muitos jovens, moradores dos diferentes município da região interessados nessa modalidade formação a se deslocarem para diferentes cidades, a exemplos de Catu, Bonfim, Juazeiro, dentre outras, em busca desse nível de formação, principalmente nas escolas técnicas federais.

Segundo Silva (2017), nesse período histórico da educação profissional da Bahia, as dez antigas Escolas Agrotécnicas Estaduais encontravam-se suateadas, abandonadas e concentradas em alguns grandes centros urbanos no estado. Nessa época, o ensino técnico acomodava descrédito por não atender aos pequenos municípios, nem às demandas dos arranjos produtivos locais, negando a existência do modo de produção da agricultura familiar e as condições pelas quais os camponeses produziam seus alimentos, geravam renda e contribuíam para o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural local e territorial.

Com essa realidade presente, foi a partir de 2007 que o governo do Estado da Bahia, reconhecendo a necessidade de melhoria na política pública de oferta da educação profissional, implementou e adotou a política de divisão territorial “território de identidade” como uma forma de planejamento. Como enfatiza Biondi (2007, p. 4), o Plano “tem o objetivo de implantar as bases de uma política pública de Estado para a Educação Profissional na Bahia, vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade e cadeias produtivas”.

Com esse novo plano de Educação Profissional no Estado da Bahia, foi criada a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), pelo Decreto Lei n.º 10.955, de 21 de dezembro de 2007, que buscou implementar no território do Sisal a educação profissional a partir da utilização de estruturas da rede estadual de ensino existentes e ociosas, fazendo adequações, modernizações e transformando essas unidades escolares em Centros Territoriais e Centros Estaduais de Educação Profissional. Na busca descrever uma linha de tempo da educação profissional no território do Sisal, procuramos fazer um levantamento de dados a partir dos Centros Territoriais e Centros Estaduais de Educação Profissional em funcionamento na rede pública de educação estadual. Os dados levantados demonstram a constituição de acordo com Portaria n.º 8.677/09 do ato de criação, publicada no Diário Oficial em 17/04/2009. Inicialmente, foram criados o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido no município de São Domingos e o Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal – CETEP-SISAL, no município de Serrinha. Posteriormente, foram criados o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, ato de criação – Portaria n.º 7.229/11, no município de Santaluz; o Centro Territorial de Educação Profissional Santa Bernadete – CETEP, no município de Queimadas - Ato de Criação: Portaria n.º 8.049, publicado no Diário Oficial em 20/10/2015; o Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal II, no município de

Araci, cujo ato de criação se deu pela Portaria n.º 1.027, de 15 de fevereiro de 2017; a autorização do curso de Informática e Gastronomia na unidade escolar Colégio Estadual Heraclides Martins de Andrade, no município de Tucano, pelas Portarias n.º 8049/15 e 552/18 e dos cursos de Administração, Informática e Segurança do trabalho na unidade escolar Colégio Estadual Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro, município de Conceição do Coité.

Portanto, acredita-se que, com essa abrangência, a criação da rede de Educação Profissional no território do Sisal, na Bahia, tenha possibilitado uma formação técnica específica, capaz de disseminar novos conhecimentos, com a pretensão de tornar os jovens trabalhadores aptos e capacitados tanto para o mercado de trabalho, quanto para atender às demandas relevantes dos arranjos produtivos locais e do mundo do trabalho no território de identidade. Para Silva (2017), a principal intenção da EP deve ser a de formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de se apropriarem dos meios de produção, do mundo do trabalho e dos arranjos produtivos locais, para uma inserção social, política, econômica e cultural, contribuindo para o desenvolvimento local.

Com esse panorama da constituição da Educação Profissional no território do Sisal, credenciou-se os Centros Estaduais e Territoriais e as unidades escolares, dando-lhes legitimidade para fazer oferta desse nível de ensino de acordo com as determinações e orientações da Secretaria Estadual de Educação, através da Superintendência da Educação Profissional, para consolidação de uma instituição pública e gratuita na região no território do Sisal. Esse processo de interiorização da Educação Profissional no território, a partir de 2009 causou forte afluxo na população, do campo e da cidade, na busca por cursos técnicos de nível médio. De acordo com pesquisa direta e levantamentos de dados a partir das unidades escolares sobre a realidade de oferta da rede pública estadual de educação profissional no território do Sisal em 2020, com orientação da Superintendência da Educação Profissional da Bahia, Secretaria Estadual de Educação que busca atender a legislação em vigor e as diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, de acordo a portaria do Ministério da Educação (MEC 2008) n.º 870, de 16 de julho de 2008, os CEEP, CETEP e unidades escolares do território do Sisal têm uma ampla abrangência, estando assim, organizadas a partir dos seguintes eixos tecnológicos, modalidades e cursos ofertados, como segue: Recursos Naturais; Gestão e Negócio; Ambiente e Saúde; Informação e Comunicação; Produção Alimentícia; Infraestrutura; e Segurança do Trabalho.

De acordo com a caracterização da EP no território, percebe-se que a implementação dessa ampla oferta de nível de ensino abre uma nova perspectiva para construção teórico-prática de uma educação tecnológica e emancipatória que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Com esse entendimento, é

notório que existem diferentes concepções e modelos de educação, orientados por distintas matrizes teóricas e políticas ideológicas. Apesar dessas diferenças, é praticamente consensual o entendimento de que a educação é um meio pelo qual se torna possível a transformação da sociedade. Portanto, essa diversidade de possibilidade de formação em qualificação técnica e profissional abre a possibilidade de aumentar a produtividade e a qualificação da mão de obra no território, pois os cursos técnicos oferecem habilidades práticas e teóricas com o objetivo de preparar os adolescentes, jovens e adultos trabalhadores para o mercado de trabalho. Com esse pensamento, a EP no território precisa ter como propósito a finalidade de formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de se apropriar melhor dos meios de produção, do mundo do trabalho e dos arranjos produtivos locais, para uma inserção social, política, econômica e cultural, formar as gerações para o convívio social, considerando seus diversos níveis de formação.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO LOCAL E TERRITORIAL

No debate acerca da Educação na perspectiva do Desenvolvimento Local, antes de qualquer coisa, é importante compreender que existem diferentes experiências em diversos lugares, regiões que inicialmente os moradores das comunidades desconhecem, desacreditavam na força e no potencial do sujeito local, o que lhe leva a acreditar que a solução para os problemas da comunidade vem sempre de fora, de investimentos de grandes empresas, de projetos governamentais. Essa visão negativista de falta de empoderamento dos sujeitos sociais locais dificulta o processo de desenvolvimento das comunidades, fazendo necessário que se constitua uma concepção de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica, social e cultural, com a posição de que o desenvolvimento não se espera, mas se constrói (DOWBOR, 2006).

Nesse contexto, tendo como base os pensamentos de Dowbor (2006), é imprescindível compreender a importância que tem a educação, nesse momento de destaque para “Educação Profissional”, formação técnica específica que procura fazer relação da teoria com a prática, tornando ainda mais o seu poder transformador para construção de uma nova visão que incentive, promova sabedoria e atitudes de forma autônoma. Assim, poderão ser gerados conhecimentos que possibilitem a realização de ação de intervenção com dinâmicas construtivas de transformação econômica e social para o desenvolvimento da comunidade local.

Nesse debate em torno da Educação Profissional para o desenvolvimento local, fica evidente que pessoas desinformadas não participam, e sem participação, não há desenvolvimento. Para Dowbor (2006, p. 6), não é preciso só melhorar a escolarização, mas educar para a cidadania, “para que os cidadãos

saibam suas responsabilidades e saibam cobrar dos seus legisladores e do poder publico em geral, a transparência, a decomposição dos números que não entendem”. Por essa razão, o conhecimento da origem da comunidade, do território, dos problemas econômicos, culturais, sociais e ambientais, bem como a compreensão das potencialidades locais e territoriais, são fatores preponderantes que possibilitam o empoderamento dos atores sociais para um maior controle social, com pensamentos críticos, realização de iniciativas e ações de intervenção social a partir das organizações, o que contribui para a promoção do desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade.

Portanto, urge a necessidade de uma nova concepção de educação profissional para além do capital, do currículo tradicional e tecnicista. Essa nova perspectiva precisa considerar o trabalho como princípio educativo, na medida em que proporcione a compreensão do processo de produção científica e tecnológica, deslocando o foco dos objetivos do mercado de trabalho para formação da pessoa humana. Essa visão de conhecimentos precisa possibilitar com que os sujeitos, atores sociais, dominem e concebam, de forma contextualizada, o mundo onde habitam, para caracterizar aspectos de conhecimentos e informações que permitam conceber as verdadeiras necessidades de organização da sociedade em seu entorno. Esse despertar para uma promoção do capital social inspira pensamentos positivos com iniciativa individual e coletiva que permite uma participação ativa, com a realização de intervenções diretas na realidade, enquanto cidadãos ou profissionais, que contribuirão com o processo de desenvolvimento da comunidade local.

Segundo Dowbor (2006), é inquestionável o paradoxo do momento atual, bem como as transformações tecnológicas promovidas pelo processo de globalização, fator que contribuiu para concentração do poder econômico. Contudo, é perceptivo que nem tudo foi globalizado, o que desafia no campo da educação a busca pela construção do conhecimento necessário para ajudar na transformação social das sociedades desde o contexto local até o global. Em vista disso, a educação não pode limitar a formação de conhecimentos básicos aos sujeitos sociais, que devem- e apropriar de fundamentos que permitam a eles uma maior compreensão da realidade territorial. Assim, a escola representa um meio de emancipação política e social, servindo de instrumento de articulação de diversos atores sociais, desde universidades locais ou regionais, ONGs que trabalham com dados locais, organizações comunitárias, setores de atividades públicas entidades que contribuem para dinâmica local de construção de organização de parcerias na perspectiva do desenvolvimento emancipado para sustentabilidade.

Com esse entendimento, Dowbor (2006) afirma que a escola precisa estar articulada com estes diversos espaços de aprendizagem para ser uma parceira das transformações necessárias, cumprindo com sua função social na comunidade

local e territorial. O desenvolvimento desse novo paradigmas das mudanças tecnológicas do conhecimento e os procedimentos realizados pela dimensão pedagógica que vem sendo discutido e se contrapõem a lógica da educação tradicional, que valoriza apenas a “educação cívica” com moralismos e que não interfere nem contribui com a construção de nova sociedade. Contudo, a organização desse conhecimento produz informações novas, contribuindo para inserção de pensamento do contexto local no currículo e nas atividades escolares, e tudo isso implica em dar condição para construção de instrumentos de intervenção, sendo esse um importante mecanismo que colabora para o processo de transformação e para o desenvolvimento pessoal, profissional e da comunidade local.

Em se tratado desse importante contexto, em que se coloca a Educação Profissional enquanto princípio básico de emancipação e de democratização do conhecimento. Essa dimensão de ensino e de propriedade intelectual, potencializa as dinâmicas variadas e asseguram aos atores sociais, formação diferenciada e contextualizada para uma melhor apropriação dos meios de produção, do mundo do trabalho e dos arranjos produtivos. Toda essa grandeza de pensamento, exigem muito mais conhecimentos locais e territoriais, o que lhe garante familiaridade com a realidade para uma inserção social, política, econômica e cultural das gerações para o convívio social. Diante desse pensamento de construção de paradigma da Educação Profissional emancipatória na perspectiva do desenvolvimento local e territorial, defendida por Dowbor (2006), pode-se compreender a necessidade que tem a nova geração de “redescobrir” e “reconhecer” os conhecimentos da realidade em que vive, sendo indispensável a formação consciente de que todos são responsáveis pela valorização do território e dos recursos (naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais), que constituem o potencial local de melhoria da qualidade de vida, concepção que contribui na construção do desenvolvimento de sociedades sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi discutido neste artigo, é importante garantir o direito constitucional à educação, admitindo reconhecer a necessidade de se construir um projeto de políticas públicas para a Educação Profissional emancipatória no território do Sisal. Essa proposta, precisa que seja popular, e que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e na cidade, pois, assim será possível construir um uma melhoria da qualidade da educação e da vida das pessoas, integrada com desenvolvimento local e territorial na perspectiva da sustentabilidade. Por considerar essa realidade legítima, são grandes os desafios para construção de iniciativas que permitam contribuir com uma nova política de Educação Profissional emancipatória na

perspectiva do desenvolvimento local, territorial e sustentável no território do Sisal. Nesse viés, a educação não pode delimitar a formação de conhecimentos básicos aos sujeitos sociais, que se devem apropriar de fundamentos que permita uma maior compreensão da realidade territorial. Sendo assim, a escola é um meio de emancipação política e social, servindo de instrumento de articulação de diversos atores sociais, desde universidades locais ou regionais, bem como ONGs que trabalham com dados locais, organizações comunitárias e setores de atividades públicas entidades, que contribuem para dinâmica local de construção de organização de parcerias na perspectiva do desenvolvimento emancipado para sustentabilidade.

São grandes os desafios lançados para educação profissional no território do Sisal, haja vista que a realidade ainda registra elevados índices de analfabetismo, pobreza e exclusão social. Assim, é necessário construir uma proposta de educação sólida, com princípios democráticos, que seja capaz de quebrar paradigmas e superar os entraves da educação.

Diante do exposto, vale salientar que a mudança na educação é um processo demorado e de conquista, que acontece ao longo do tempo. E para que a mudança aconteça, é preciso garantir a participação efetiva dos atores sociais locais, adotando procedimentos técnicos e metodologias alternativas com aperfeiçoamento contínuo, dedicação permanente e avaliação participativa no processo de identificação das problemáticas, das dificuldades para planejamento de ações concretas de intervenções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento**. 2006. Disponível em: http://www.apodesc.org/sites/documentos_estudos/arquivos/DesenvolvimentoEDUCACAO_E_DESENVOLVIMENTO_LOCAL_Ladislau%20Dowbor.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL DA REGIAO SISALEIRA DO ESTADO DA BAHIA – CODES SISAL. **Plano Territorial de desenvolvimento sustentável do Sisal**, Bahia, 2010.

GOERGEN, Pedro (Org.). **Educação e Diálogo**, Maringá: Eduem, 2010. 274p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&cod-mun=292895> Acesso em: 30 nov. 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA/SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Educação Profissional da**

Bahia: Trabalho, educação e Desenvolvimento. Legislação Básica, 2010-2011.

SILVA, Crispim Nelson. **A Educação Profissional do Campo: A Experiência do CEEP Campo Paulo Freire Santaluz – BA.** 2017. f. 166. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

SILVA, Filipe Prado Macedo da. **Desenvolvimento Territorial: a experiência do Território do Sisal na Bahia,** 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Luis Eduardo Cunha; SANTOS, Ana Rocha dos. O Estado e o território de identidade do sisal na Bahia (BA): Conflitos da política territorial. **Revista Política e Planejamento Regional**, ISSN 2358-4556 RPPR – Rio de Janeiro – vol. 6, n.º 1, jan.-abr. 2019, p. 80-103 80

SOUZA, Heron Ferreira; SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Educação Profissional, Territórios e Resistências: contribuições do pensamento de Paulo Freire e práxis territorial.** Recife/PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021 (pág. 211 a 236).

A IMPORTÂNCIA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Bruna Beatriz da Rocha¹

Rebeca Freitas Ivanicska²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo de analisar a função do Supervisor Pedagógico no contexto escolar. Desta forma, tendo em conta a pluralidade da função supervisor, este trabalho pretende associá-lo à mediação, criando assim uma possível análise dentro de toda a complexidade que envolve o processo de supervisão e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem relacionado os educadores e os alunos.

É necessário refletir na qualificação dos profissionais e também na qualificação da escola, visando enfrentar os possíveis desafios do século XXI, e sabe-se que, o reconhecimento da importância desses profissionais são vetores que podem influenciar nas mudanças do nosso contexto social.

A escola em conjunto com direção, pais, estudantes e supervisores precisam se esforçar acompanhando as novas características e demandas da sociedade que se apresenta de maneira dinâmica, complexa e trabalhosa.

Portanto, o papel do supervisor escolar é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Através do supervisor são criadas novas possibilidades e novos planejamentos em diálogos constantes com os docentes desenvolvendo as potencialidades preparando o discente para o exercício da cidadania e

1 Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

2 Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG). E-mail: rebeca_015@hotmail.com.

sua qualificação para o trabalho e, para isso, é necessário assegurar a qualidade de ensino, da educação e da formação humana para todos.

DESENVOLVIMENTO

Na Língua Portuguesa, a palavra “visão” significa o ato de ver. Com o prefixo latino “super”, que quer dizer posição superior, excesso, a palavra supervisão significa “ver com mais clareza”. Segundo dicionários, supervisão refere-se a dirigir, orientar, inspecionar. Pela etimologia da palavra, supervisor é aquele que revisa, que vê, atividade que se consolida com o advento da indústria e a necessidade de fiscalização da qualidade da produção e otimização do tempo (ALMADA, 2018, s/p.).

Toda escola possui em seu quadro de colaboradores um profissional imprescindível ao bom funcionamento das práticas educativas, o supervisor. Ele é um importante membro da equipe que organiza e coordena toda a relação entre os docentes das diversas disciplinas (FELICE E FELICE, 2015).

A Supervisão Pedagógica tem a sua ação dentro das escolas caracterizada como dinamizadora de diversas práticas colaborativas e adquire globalmente um papel de mediação entre os profissionais. Assim, a comunicação e a relação estabelecidas constitui um dos fatores determinantes para o sucesso e o desenvolvimento do estudante (BARBOSA, 2012).

Com o decorrer do tempo, percebe-se que a função do supervisor escolar sofreu diversas mudanças significativas, passando por distintos perfis, tais como o de fiscalizador, controlador espontâneo, inspetor e atualmente, tem-se a visão do supervisor como parceiro e companheiro do trabalho pedagógico. A função primordial é de orientar para a ação educativa abrangente, dentro dos princípios legais e de formação integral (CARLOS E LODI, 2012 p.62).

Os mesmos autores Carlos e Lodi (2012) citam as distintas funções da supervisão no contexto escolar, como: auxiliar os professores a melhor compreenderem os problemas e necessidades dos jovens educandos e atender, na medida do possível, as suas necessidades; ajudar os professores a melhor compreenderem os objetivos reais da educação e o papel especial da escola na consecução dos mesmos; a execução da liderança de sentido democrático, sob as formas de promoção do aperfeiçoamento profissional da escola e de suas atividades; estabelecer fortes laços morais entre os professores quanto ao seu trabalho, de tal forma que operem em estreita e esclarecida cooperação, para que os mesmos fins gerais sejam atingidos; identificar qual o tipo de trabalho mais adequado para cada professor, distribuindo tarefas, mas de forma que possam desenvolver suas capacidades em outras direções promissoras; orientar os educadores principiantes a se adaptarem à sua profissão; avaliar os resultados dos esforços de cada professor, em termos do desenvolvimento dos alunos, segundo os objetivos estabelecidos;

ajudar os professores a diagnosticar as dificuldades dos alunos na aprendizagem e a elaborar planos de ensino para superação das mesmas; levar o público a participar dos problemas da escola e recolher suas sugestões a esse respeito. É válido ressaltar que, as possibilidades citadas só terão êxito, se a relação supervisor e professor decorrer de uma perspectiva de resolução de problemas e atendimento às reais necessidades da escola e se houver dedicação ao trabalho em grupo.

A autora Souza (2012) complementa afirmando que, o supervisor pode ser a solução dos problemas que são enfrentados na escola, podendo ser requisitado pelo diretor, pelos alunos e também pelos pais por motivos diversos. Há supervisores que se apropriam de uma concepção mais próxima do acompanhamento, da elaboração, da execução e da avaliação do projeto político pedagógico e que buscam assumir práticas mais identificadas com a democratização do processo de ensino e aprendizagem e da gestão escolar. Em grande parte, esses pontos de vistas convivem entre os profissionais da educação com estrutura hierárquica e tem origem em diferentes concepções da educação. Assim, por muitas vezes, expressam opiniões que dialogam com o senso comum que e são produzidas nas interações ocorridas no interior das escolas e entre estas e os demais órgãos do sistema educacional. Assim, observamos que os determinantes históricos, políticos e sociais vem exercendo influências sobre as formas de entender a supervisão escolar.

A partir dos pontos analisados, é possível perceber que o supervisor escolar deve desenvolver uma ação construtiva, crítica, e participativa acerca do seu saber-fazer pedagógico. É necessário que o seu trabalho seja articulado, lógico e coerente com todos os sujeitos que interagem no espaço escolar. As suas ações e ideias devem visar à qualidade do ensino e também a melhoria da aprendizagem.

Nesse viés, o supervisor escolar tem como objetivo aperfeiçoar o fazer dos educadores que atuam no espaço escolar, identificando suas potencialidades, sua personalidade, suas qualidades, a fim de que cada um contribua para um planejamento pedagógico a partir dentro daquilo que melhor sabe fazer. Essa identificação exige do supervisor escolar uma atualização constante, bem como uma avaliação do seu desempenho profissional (SOUZA et al. 2017, p.427).

Souza et al. (2017), também abordam o papel do supervisor escolar associado ao planejamento do currículo, o qual deve se dar de forma ativa/participativa, a fim de promover a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino, trazendo a realidade para debate em sala de aula, bem como levando a escola para o meio familiar desses estudantes.

Todo esse processo requer do supervisor uma vivência do contexto histórico-social no qual a escola está inserida, bem como o conhecimento sobre quais são seus níveis e modalidades de aprendizagem. Outrossim, é necessário conhecer quais são os fundamentos teóricos que sustentam o ensino

e a aprendizagem na escola e quais os princípios que norteiam a prática da escola em que atua (SOUZA et al. 2017, p.427).

Portanto, podemos observar que a ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás, pois no contexto atual, se torna necessário e se espera que o mesmo tenha ações fundamentadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o educador torna-se o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor (MAIO, SILVA E LOUREIRO, 2010).

Pede-se à supervisão e ao supervisor ajuda e apoio ao professor ao longo da sua trajetória profissional, de modo que este se torne melhor professor e que, em simultâneo, os seus alunos também aprendam e se desenvolvam. Assim, o supervisor e a supervisão devem ser encarados numa perspectiva formativa, facilitadora e reguladora, de modo que se promova uma relação de mútua confiança, para que o professor seja participante, responsável e activo no seu processo de desenvolvimento (MAIO, SILVA E LOUREIRO, 2010 p.48).

Percebemos então que as funções do supervisor em conjunto aos professores mostram-se uma tarefa desafiadora, visto que o supervisor sente-se corresponsável pelos procedimentos de ensino utilizados pelos docentes, e assim, portanto, o profissional que atua na supervisão também deve articular o Projeto Político-Pedagógico da instituição, estabelecendo contatos entre os campos administrativos e comunitários em busca de uma educação cada vez melhor para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O supervisor tem o seu trabalho na escola vista como essencial. Ele é coordenador, articulador e estimulador de ações, portanto, é um dos responsáveis pelo espaço coletivo de discussão que se forma dentro do contexto escolar.

Dessa forma, o supervisor escolar deve compartilhar as práticas pedagógicas com aqueles que são atingidos por elas. A sociedade precisa estar ativa no poder decisório dessas práticas criando um elo entre a escola, a família e o aluno, a fim de que o planejamento seja, de fato, participativo.

Verificamos que o trabalho do Supervisor Escolar permeia e acompanha a trajetória histórica da escola, da administração pedagógica e política, exercendo distintas funções de acordo com os distintos modelos que foram sendo acrescentados na educação.

Portanto, o Supervisor é responsável pelo constante desenvolvimento do estudante, do professor e a equipe que por ela é assessorada, durante todo o processo ensino-aprendizagem. As funções exercidas na supervisão são determinantes

para que esse processo ocorra de forma efetiva visando uma educação cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Cristiane Patrícia Barros. O papel do supervisor escolar e a continuidade da ação educativa. In: **CONEDU–Congresso Nacional de Educação**, V. 2018.
- BARBOSA, Ana Maria dos Santos Ferreira Virtuoso Alves. **A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário**. ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS, Tese de Doutorado, 2012.
- CASTRO, Eliziane Rocha; SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. A metodologia de projetos no contexto da Educação Infantil: o olhar do supervisor escolar. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, p. 137-154, 2013.
- CARLOS, Jociane Aparecida; LODI, Ivana Guimarães. A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. **Revista Evidência**, v. 8, n. 8, 2012.
- FARIAS, Keylla Cristina Arruda. RIQUEZAS E CONFLITOS NO ÂMBITO DA SUPERVISÃO ESCOLAR. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 34, p. 74-89, 2021.
- FELICE, Ana Carolina Garcia Lima; DA SILVA FELICE, Leonardo. 02) Desafios e Frustrações na Supervisão Escolar. **Revista Brasileira de Educação e Cultura** | RBEC | ISSN 2237-3098, n. 12, p. 18-26, 2015.
- FERREIRA, Luciana Marques; NETO, Nicola José Frattari. O SUPERVISOR ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO. **Intercursos Revista Científica**, v. 14, n. 2, 2015.
- LORENZET, Deloize; ZITKOSKI, Jaime José. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 459-468, 2017.
- MAIO, Natividade; SILVA, Helena Santos; LOUREIRO, Armando. A supervisão: funções e competências do supervisor. **Eduser-Revista de Educação**, v. 2, n. 1, 2016.
- OLIVEIRA, Helena Margarida Martins Rosário de. **O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante: o caso específico do estágio na educação pré-escolar**. Universidade de Lisboa. Tese de Doutorado 2008..
- SILVA, Graziela Triches da. Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 18, n. 2, p. 55-68, 2014.
- SILVA SOARES, Silvia Adriana; DA SILVA, Gilberto Ferreira. O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar. **Práxis Educacional**, v. 12, n. 23, p.

271-296, 2016.

SOUZA, Mariana Barbosa de et al. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo escolar. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, n. 3, p. 482-499, 2017.

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. **Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória**. Universidade de São Paulo. 2012.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS TRILHADOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS E NA LITERATURA ESPECIALIZADA

Werlen Silva¹

1. INTRODUÇÃO

Com base na literatura especializada (GATTI, 2014), a formação de professores se tornou uma linha de pesquisa substancial na educação brasileira e a partir desse âmbito e como recorte da formação docente, o estágio supervisionado conforme Pimenta e Lima (2016), assumi uma dimensão essencial na formação, pois é o momento existente nos currículos, onde os estudantes de graduação vivenciam situações práticas, demandadas das aulas teóricas da universidade.

No que tange a formação de professores e aos problemas adquiridos com a falta de uma formação qualificada, ou até mesmo a predisposição dos formandos em relação à construção profissional direcionada para viabilizar soluções, é oportuno discutir os currículos dos cursos de Ciências, por mais que alguns aprendizados, o formando irá conceber apenas quando estiver exercendo sua profissão efetivamente (GIL PÉREZ, 1996).

No entanto, a falta de uma formação inicial apropriada estimula o empobrecimento da práxis do futuro professor, e assim vemos o decair de uma possibilidade de mudança no espaço educacional. Portanto, leva-nos crer que as perspectivas de tornar o formando em um profissional perspicaz e reflexivo para os dias atuais se torna mais difícil, colaborando negativamente de alguma forma, isso afetará os alunos, que este formando irá conceber (PIMENTA; LIMA, 2012).

Ainda com base nos mesmos autores antecedentes, o estudante está sendo formado para desenvolver um trabalho de acordo com as melhores perspectivas na sua futura docência, um dos caracteres da profissão é o trabalho unificado, e isso o estágio supervisionado propõe. Portanto, o estágio supervisionado consegue ser substancial quando o debate é a relação teoria e prática. O conhecimento

1 Licenciado em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará. werlemvanda@gmail.com

obtido com as teorias consegue direcionar, competências de ações que o discente-docente terá em ambiente escolar com suas práticas, não será uma reprodução de ações. Serão produções de novas ações, assim tornando essencial, a reflexão como base primordial para desencadear as ações. Complementando, Souza (2001, p. 6) nos remete:

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

Assim, o estágio supervisionado necessita ser compreendido como, ato da formação em que o estudante é imbuído de um novo conhecimento acerca das questões escolares, seja ela qual área de conhecimento for. Com base nessas premissas, este trabalho *tem como objetivo apresentar diálogos com base na literatura especializada e consubstanciada nos documentos legais, as contribuições do estágio supervisionado para a formação de professores.*

Com base no estudo de Andrade (2010), decidimos pela pesquisa bibliográfica, pois a mesma é considerada como o início de qualquer outra pesquisa acadêmico-científica, visto que sempre é necessária uma base auxiliadora no desenvolvimento do estudo planejado.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O estágio supervisionado na docência surgiu no Brasil com os primeiros cursos de nível superior. Nesse âmbito, nasceu a ideia “é preciso estudar para exercer um cargo bom” e porventura realiza-lo da melhor maneira possível. Foi com eficiência e clareza que as instituições de ensino ficaram com o protagonismo de levar uma formação acadêmica que pudesse instigar à prática dos discentes a partir do estágio (MACHADO, 1997).

No ano de 1967 (BRASIL, 1967) foi criada a Portaria de nº 1.002, pelo então Ministério do Trabalho e da Previdência Social, nela constata-se a emergência de regulamentar o estágio. O objetivo principal deste documento foi colocar um elo entre as indústrias e as instituições de ensino, levando em conta o desenvolvimento da mão de obra profissional. O documento oficial a partir do art. 1º coloca o estagiário dentro das competências das indústrias, ou seja, elas têm o dever de oferecer o posto para os estudantes e os mesmos serão encaminhados pelos órgãos de ensino competentes para tal assunto.

Em virtude deste primeiro artigo os outros vieram estabelecer uma ligação

entre as partes envolvidas, no caso as três, a empresa, o núcleo formador e o formando. Sabe-se que agora os estagiários irão ter uma bolsa enquanto estiverem no local de estágio, mas também está no regulamento que a empresa não é obrigada a contratar o estudante e o próprio tem um tempo para ficar no ambiente inserido depois que as partes firmarem um acordo no contrato. Nele constará que a empresa irá disponibilizar um seguro de acidentes para as pessoas vindas com o intuito de estagiar, e elas não irão ser remuneradas pelos serviços desenvolvidos na indústria (BRASIL, 1967).

Colaborando com o desenvolvimento do estágio o decreto de nº 66.546 foi levado à público em 11 de maio de 1970, com intuito de aumentar a abrangência do estágio, pois diferentemente dos documentos anteriores não se tinha o aparato para exercer o estágio em órgãos públicos e privados, mas apenas os cursos de Engenharia, Tecnologia, Economia e Administração foram contemplados. Estes cursos estavam diretamente ligados ao que o ramo industrial almejava para o momento, a economia brasileira passava por um aquecimento e isso era bom. Deu para perceber que neste decreto áreas de total importância ficaram de fora, como; educação e saúde. E em 11 de agosto de 1971 a Lei 5.692 possibilitou aos estudantes do 1º e 2º graus fazerem o estágio, promovendo o nível técnico.

Ainda na década de 70 foi instituída uma Bolsa de Trabalho com o Decreto de nº 69.927 para os estagiários, neste documento detectou-se uma maior abrangência dos estágios para todos os alunos do ensino nacional, definiu uma carga horária a qual seria de quatro horas diárias e vinte semanais e se pedia uma correlação do que se via em sala de aula junto com o desenvolvimento das ações no ambiente do estágio.

Logo após esse decreto, surgiu a Lei de nº 6.494 que foi regulamentada pelo Decreto 87.497, esta lei foi altamente criticada, mas ela passou mais de uma década sem nenhuma alteração, a única diferença das normas anteriores foi que ela acrescentou o termo de compromisso entre o estudante e a concedente. Em 1994 a Lei 8.859 colocou em suas normas que pessoas com deficiências já poderiam também desenvolver seus estágios em ambiente igualitário com os outros colegas sem portadores de deficiência e no ano de 2000 mais uma alteração ocorrida na Lei do Estágio com a Medida provisória de nº 1.952-24, ela possibilitou que os alunos do ensino médio não profissionalizante pudessem fazer também o estágio.

Na década de 70 houve uma discussão bem acentuada sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB enquanto à sua institucionalização, ao longo tempo evoluíram muito os aspectos das normas, elevando assim, um diálogo constante sobre o aprendizado entre o termo teórico-prático, ou seja, o estágio como forma de colocar em prática tudo o que se vira em teoria em sala de aula de qualquer local que zela pelo ensino de qualidade, as normas tidas ainda

deixaram alguns pontos de interrogação em relação ao estágio, pois, as regulamentações estão sempre abertas para mudanças e isso pode expor a confiabilidade da disciplina de ensino “a ideia fragmentada de estágio, presente de forma difusa nas políticas educacionais” (LIMA; MARRAN, 2011, p. 3).

Em 25 de setembro de 2008 foi sancionada a Lei de nº 11.788 do Estágio Supervisionado, o seu conjunto de cláusulas se compromete de forma mais específica e determinada, direcionamentos para cada tipo de estágio. Conforme o documento (BRASIL, 2008) No art. 2º inciso 1º, assegura que o estágio obrigatório é aquele que está contido nas normas de cada curso, ele contém as horas necessárias para o docente ser aprovado e ter o certificado de conclusão do determinado curso. No inciso 2º explana que o estágio não é obrigatório quando apenas é uma atividade opcional para o estudante e já no inciso 3º, discorre sobre “as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008, p. 1).

Dentre esses artigos do documento, ressaltamos ainda o Art. 1º ao demonstrar que o estágio dá ênfase ao aprendizado e esse tem uma ligação diretamente com as instituições de ensino desde o Ensino Fundamental até o nível Superior, a preparação do profissional para o mercado de trabalho e relação teoria e prática. Este último essencial para o processo de cidadania do indivíduo elevando-o com um grau importante de conhecimento adquirido com o estágio.

No Art. 82º - conforme a legislação de 2008 - da LDB de 1996 ainda ressalta que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisprudência, observada a lei federal sobre a matéria”. E o Art. 7º deste documento dispõe que:

São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (BRASIL, 2008, p.3).

Essas regras abriram um espaço para a efetuação do estágio em solo brasileiro, surgiu o momento oportuno para todos os cursos estabelecerem em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) as cláusulas úteis para tais. Os pontos correspondem muitas perguntas sobre a relação que as instituições têm ao longo do processo, ou seja, estão presentes na formação dos alunos desde o início até o final, isto possibilita para a universidade um controle e uma fiscalização das ações desenvolvidas pelo universitário no ambiente de estágio e até mesmo o caráter ético legislativo das empresas.

No Art. 15 e nos incisos 1º e 2º da mesma legislação, diz que se a concedente do estágio não cumprir com suas obrigações preestabelecidas nos termos terá uma punição de dois anos sem receber estagiários, a quebra de contrato de estágio caracteriza elo empregatício com a instituição concedente evidenciando assim o cumprimento informal de outra lei (BRASIL, 2008).

Os órgãos e pessoas com credenciais que competem à lei são autorizadas a contribuir com o desenvolvimento do estágio, desde que sejam apresentados documentos específicos que possam dá o sentido legal do mesmo. As instalações devem estar cabíveis para o desenvolvimento das atividades que proporcionam o cunho aprendizagem reflexiva, a instituição pode oferecer um profissional acompanhante para até 10 estagiários. Após o fim do período de estágio o formando tem que entregar o termo de realização do componente e outros documentos comprobatórios (BRASIL, 2008).

Logo, as faculdades puderam oferecer uma melhor qualidade na formação e os estudantes puderam ter um melhor espaço para realizar seu estágio. Sabendo o que realmente a parte concedente, tem como dever a lhe oferecer, assim o estágio se tornou mais igualitário e eficaz em questões legislativas. O estágio se tornou uma prática indispensável para a formação de profissionais tanto que no Art. 10º da Lei do Estágio enfatiza a partir das disposições para os estudantes:

Art. 10º A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular (BRASIL, 2008, p. 4).

Os estagiários começaram a ter no regulamento as horas necessárias para desenvolver a prática no ambiente preestabelecido, e porventura mais direitos conquistados com essa regulamentação, tanto que no Art. 11º refere-se que “A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência” (BRASIL, 2008, p.5). Podemos analisar que o estágio também se tornou inclusivo, tornando o papel da concedente buscar incluir todos com total estabilidade nos espaços gerais da empresa ou qualquer outro ambiente para realizar o estágio.

Alcançando o ano de 2015, a resolução de nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação Inicial para professores, fala em seu Art. 13 e inciso 6º que “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”, dessa forma, entende-se que o estágio supervisionado está elencado ao processo de formação dos cursos de licenciaturas, se constituindo com o objetivo de auxiliar o formando em sua formação inicial.

A resolução de nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), formalizou a BNC-Formação de professores, a qual normatizou que os cursos de licenciatura a formação inicial constam a carga horária de 400 horas para o desenvolvimento do estágio supervisionado em ambiente escolar, constituindo todos os processos da profissão de professor, este será o engajamento principal da prática da disciplina conforme cada currículo de curso.

Atualmente a lei que está regulamentando o estágio, concebeu uma definição melhor para o Estágio Obrigatório e não Obrigatório. Definiu as férias para os estagiários, regulamentou o que se torna estágio a partir dos PPPs de cada Faculdade ou de algum outro órgão educacional, rege o termo de compromisso entre estudante, meio educacional e concedente de estágio, férias com remuneração para os estudantes enquanto na prática e tempo máximo de dois anos no ambiente de estágio.

Com os parágrafos anteriores, dialogamos sobre as normas que regeram e regem o Estágio Supervisionado no Brasil. As transformações ocorridas na sociedade brasileira também colaboraram e influenciam diretamente para tais fatos, e um deles foi à necessidade de tornar uma prática da formação de todos os cursos de ensino no país. A Lei de Estágio desenvolveu e aprimorou o desenvolvimento do mesmo, assim o ensino e trabalho permanecem mesclados, sempre, hoje em dia o desenvolvimento do estágio é indispensável para a formação de Professores. Diante da primazia às normas evoluíram, mas isso não quer dizer que ainda possam-se fazer mudanças.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial de professores é adequada quando os currículos buscam instigar os graduandos de maneira inteligente e reflexiva, o processo se torna preocupante quando não há uma estrutura consolidada que possa oferecer segurança para os formandos e contribuir para uma formação de qualidade, e assim colaborando positivamente com a identidade profissional do professor (PIMENTA; LIMA, 2004). Para a formação adequada, Alarcão (2003) acena que o professor precisa se comprometer em atualizar-se, ser reflexivo, não deixar que as novidades contemporâneas os atropelem, e deixem as marcas no tempo. Portanto, o profissional tem que utilizar de suas observações para realizar mudanças que vão além da sua formação acadêmica, a identidade profissional muda com o tempo e isso desafia propriamente o professor do ensino básico, os desafios mudam e uma nova perspectiva é configurada.

O papel das teorias em conformidade com as práticas é essencial, portanto, Fávero (1992) a junção da teoria com a prática em estágio tornou-se um grande desafio para os graduandos de cursos de licenciaturas, a não união tornará mais difícil a formação docente, pois, o medo é que isso possa tornar o desempenho do futuro professor um problema, a não concernência da práxis docente com o desenvolvimento de um profissional capaz de realizar transformações positivas em ambiente de trabalho.

Desse ponto de vista, a teoria é o pontapé inicial para o aluno conhecer alguns aspectos do ensino escolar, e a prática tem o seu desenrolar pelo conhecimento teórico. A ida do aluno para praticar as atividades não é vista como crua, pois a teoria já apresentou ao formando para algumas ações do cotidiano escolar, de certo modo o estagiário já tem uma base para iniciar suas ações no estágio. As suas articulações são desenvolvidas em conjunto com o meio social inserido, concretizando uma prática depois da observação, junção teoria (PIMENTA; LIMA, 2012). Por isso é importante frisar que “São, portanto, componentes indissolúveis da -práxis, definida como atividade teórico-prática que inclui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, que só podem ser separados por um processo de abstração” (VÁSQUEZ, 1977 apud SANTOS, 2014, p. 85).

Em contrapartida o estágio se torna mecânico quando está no seu encarne a priori dos documentos que frequentemente procuram preencher, de um modo equivocado as ações desenvolvidas no estágio, assim, limitando a formação profissional. Fala-se em instigar o estagiário a ser um pesquisador no ambiente introduzido, apenas assim o aluno pode ter autonomia enquanto realiza suas ações e reformulações. O processo de aprendizagem da profissão, às vezes é entendido de maneira errônea, o estágio se torna continuamente um aliado para o formando aprender técnicas docentes e, assim, leva-se ao empobrecimento da prática

reflexiva da práxis (PIMENTA, 2010).

Diniz e Zeichner (2011, p. 19) “De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” ocorrendo isso há uma perda grande em questões de formação significativa, haja vista que o estágio tem que oferecer o papel construtivo da práxis.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27) ressaltam que:

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer.

Nesse ponto de vista as disciplinas de estágio, frequentemente se competem a desenvolver atividades com um intuito voltado para a tecnicidade, isso transforma o formando em um profissional com uma identidade meramente monótona, algumas vezes sem capacidade de induzir o discente à busca de uma filosofia educacional qualitativa e até mesmo a sua própria ação significativa, das demais vista no campo de estágio.

Segundo Pimenta e Lima (2012) às disciplinas de estágio não são meramente uma obrigatoriedade do curso sobre a carga horária, mas sim uma fonte de aprendizagem para o graduando em sua formação profissional. Ao adentrar no espaço da escola o estagiário irá ter noção do papel do professor e sentirá a mudança ocorrendo em si, mesmo em um grau tão elevado, falamos em diferenças de comportamentos, responsabilidades, e comprometimentos com sua profissão, para o ex-aluno que agora é o professor.

Entretanto, há muitos processos de formação que ainda precisam ser respondidos a formação de qualidade para os licenciandos, já que, a dicotomia é vista pelos formandos como algo comum, pois é preciso aprender a parte técnica da profissão. O estágio supervisionado consegue atribuir valores significativos, mas quando os estudantes da área conseguem entender o processo que estão vivendo (SILVA, W.; SILVA, F.; OLIVEIRA JÚNIOR, 2022).

O formando se depara com outra questão no ambiente de estágio, pois o aluno do ensino básico e o supervisor técnico do estagiário se sentem algumas vezes incomodados pelo desenrolar de algumas práticas que o formando desenvolve na escola, ao demonstrar um conhecimento mais atualizado das teorias pedagógicas e uma diferenciada prática no ambiente escolar. (BARREIRO;

GEBRAN, 2006).

Segundo Alves, Sanchez e Magalhães (2013) a identidade profissional é uma construção intensa no espaço de convivência do profissional, por isso é importante o estagiário desenvolver suas ações mesmo que extrapolem as perspectivas da conjuntura escolar, portanto:

Quando se fala de uma identidade da categoria docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, poderíamos pensar imediatamente neste: todos se dedicam ao ensino. Essa é uma característica comum. Mas mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significação, dele só emergem diferenças (GARCIA; HYPOLLITO; VIEIRA, 2007, p. 47).

Partindo deste ponto, o estágio supervisionado é muito importante para os profissionais que atuarão na docência da disciplina de Ciências Naturais, pelo fato de ser uma das primeiras experiências em campo, tornando a familiarização do ambiente. A realidade do meio educacional estimula o licenciando a criar sua identidade profissional e também nascer o espírito investigativo que a cada vez mais o profissional busca analisar os fatos e fazer raios-X sobre o caráter educacional que se encontra na sociedade (PIMENTA, 2001).

Ao estagiar o estudante desenvolve habilidades para desenvolver seus planos de aulas, levando em conta os aspectos de ensino-aprendizagem-reflexivo nas matérias de Biologia, Física e Química, indo mais além as didáticas criadas pelos futuros docentes têm que se configurar ao espaço-tempo da sua atual localidade.

A aula de Ciências será válida para proporcionar ao aluno do ensino básico um conhecimento transformador, pois quando o indivíduo é colocado para construir seu aprendizado, ele consegue questionar as situações de mundo e criar e sustentar suas convicções, ou seja, exala um ser crítico a partir das ações desenvolvidas por outro ser, este é estimulado pelas relações do dia a dia na comunidade (KRASILCHIK, 1996).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado como parte essencial na formação inicial de professores se caracteriza como protagonista de assuntos reflexivos sobre a qualidade dos cursos de formação de professores, os debates e pesquisas envolvendo a área não são recentes e muito se dão por determinadas, contudo há a ênfase em estimular a consolidação das atividades que buscam propiciar o desenvolvimento das identidades profissionais para a educação nesse tempo contemporâneo, assumindo o papel de agente contribuinte no processo que leva a quebra de paradigmas negativos em âmbito educacional.

No Brasil a formação de professores nasceu com restrições e problemáticas, mas com o passar dos anos, observou-se a necessidade de contribuir com

o sistema, normatizando e legalizando os cursos e seus respectivos currículos, e como um todo, a educação do país, de forma a atender à sociedade a quem precisar de uma educação de qualidade, assim transformando em lei. Entretanto, o ensino brasileiro em todos os seus níveis apresenta déficits, esses estão presentes por variadas causas, as mais recorrentes são devidas ao próprio sistema que não consegue abdicar de processos de ensino que não apresentam resultados satisfatórios, tais que diante da pesquisa, a tecnicidade encontrada, é levada mais à sério do que as ações que enriquecem o ensino-aprendizagem.

O estagiário ao chegar à escola e vivenciar as práticas tecnicistas é claro que de alguma maneira irá influenciar em sua identidade profissional futura, no entanto o mesmo é trabalhado nos cursos para que tenha o ponto de vista crítico e reflexivo na construção do seu perfil educacional, os currículos dos cursos trabalham em reflexo ao que a legalidade que os competem, no entanto para pesquisadores, os cursos ainda possuem atividades que não compartilham com clareza seu objetivo na formação docente levando essa problemática para dentro das salas de aula, deixando resquícios nas tomadas de decisões que os licenciandos tomam em frente a problemas encontrados na escola.

Por isso é tão importante realizar pesquisas direcionadas a formação de professores, quando imaginamos que atualmente os cursos estão preparando os melhores profissionais para exercer suas futuras profissões, sempre é importante questionar e avaliar, se o processo está sendo realmente válido para o formando e também para a sociedade, as pesquisas vão intrinsecamente ao propósito de debater os problemas e buscar soluções, na área da educação se tem uma importância bastante elevada, pois o propósito é alinhado à formação dos professores, e sabemos que os mesmos são agentes que podem contribuir positivamente ou negativamente na vida e formação de um cidadão na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL, Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 maio 1975. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/114828/decreto-75778-75>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL, Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87497-18-agosto-1982-437538-norma-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL, Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL, Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio Supervisionado. **Diário oficial da união**. Brasília, DF, 25 de abril de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 02 jul.2020.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL, Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

BRASIL, Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL, Medida Provisória nº 1.952-24, de 26 de maio de 2000. Altera a Consolidação do Trabalho (CLT), para dispor sobre o trabalho a tempo parcial a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2000/medidaprovisoria-1952-24-26-maio-2000-377319-norma-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL, **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL, Orientação Normativa nº 7, de 30 de outubro de 2008. Estabelece orientação sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 nov. 2008. Disponível em: https://www.gov.br/pgfn/pt-br/assuntos/programa-de-estagio/orientacao_normativa_07_republicacao_2.pdf/view. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL, Portaria nº 1.002, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 out. 1967. Disponível em: https://atvi.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria_MTPS_n_1002_29_09_1967.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL, Resolução nº 01, de 21 de janeiro de 2004. Conselho Nacional de Educação. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de fev. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acesso em: 08 jul.2020.

BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao parecer 21/2011 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/Arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/Arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, A.M.P. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.

DINIZ, P. J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs). **A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São

Paulo: Cortez, 1992.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa. v.31, n.1, 2007.

GIL PEREZ. D. **New Trends in science education.** *Internacional Journal Science Education.* v. 18, n. 8, p. 889-901, 1996.

KRASILCHIK. M. **Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90.** In: MENEZES, L. C. (org.) Formação Continuada de Professores de Ciências: Nupes. 1996. p. 135-170.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. **Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões.** Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

MACHADO, N. J. Estágio nas licenciaturas: 300 horas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS: ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS**, 1., Curitiba. Anais [...]. Curitiba: UFPR, 1997.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 4, p.5-24, jan. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 15 set. 2020.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2014.

SILVA, W.; SILVA, F.S.; OLIVEIRA JÚNIOR, W.B. O estágio Supervisionado na Perspectiva dos Estudantes de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará (*campus* Tocantins-Cametá, polo Oeiras do Pará). In: ROCHA, B. B. et al (Org.). **Saberes Contemporâneos para a Formação em Educação: Desatando Nós e Tecendo Vivências.** Linha Cordilheira – SC: Editora Schreiben, 2022. p. 106-119.

SOUZA, N. A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Reila Garcia Santiago¹

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva apresentar algumas das principais contribuições da avaliação formativa apontadas na literatura voltada para a organização do trabalho pedagógico do professor. Sabemos que essa avaliação ainda é pouco aplicada nos espaços educacionais, tendo alcançado mais destaque apenas nos últimos anos.

É importante salientar que esse modelo de avaliação, tem sido discutido ultimamente por vários educadores, como: Luckesi (2011), Hadji (2001), Fernandes (2008), Sant'Anna (2014) entre outros, que contribuem para a propagação de uma avaliação que seja compromissada com o processo de ensino e de aprendizagem, de modo que possa ajudar professores e alunos a se desenvolverem em sala de aula.

Sobre esse tema, Passos (2014) nos lembra que ainda que a avaliação formativa seja muito importante no ambiente educacional, o conhecimento atual sobre como incorporá-la nesse ambiente ainda é muito baixo. Assim, fica cada vez mais evidente a necessidade de discutir este assunto.

De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa é um recurso que se encontra centralizada, especificamente, na formação, sendo ela uma estratégia que foca na identificação de informações que favorecerão a regulação e o ajuste dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos.

Ao analisarmos os conceitos da avaliação presentes na literatura, notamos que existem vários tipos de avaliação que diferem entre si e que são usadas de acordo com os objetivos e as finalidades que são estabelecidas pelos professores. Dentre os tipos de avaliação, destacam-se: a avaliação diagnóstica, que é feita no início de um período de ensino para obtenção de dados e de informações

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade IDAAM e em Literatura da Língua Portuguesa pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM); Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Centro Universitário do Norte (UNINORTE); E-mail: reila.g12@hotmail.com.

primárias; a avaliação formativa, cujo o propósito é informar o aluno e o professor sobre cada etapa do processo de ensino e de aprendizagem; e tem a avaliação somativa, cujo o foco está em classificar o aluno (LUCKESI, 2011).

É válido destacar que a avaliação formativa se diferencia das demais pelo fato dela transcender a ideia da examinação, da classificação e da reprovação. Seu foco está voltado para orientar, reorientar e ajustar cada etapa do processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ressaltar que esses processos são caracterizados por dois fenômenos distintos, que envolve o ato de ensinar e o de aprender, essas são duas ações interligadas e que se complementam (PONTES, 2017).

De acordo com Libâneo (2006), os processos de ensino e de aprendizagem são caracterizados por duas faces de um mesmo processo que articulam entre si. Com efeito, o processo de ensino visa combinar a atividade do professor de ensinar com a atividade do aluno de aprender, ou seja, de um lado o professor organiza os conteúdos e os torna assimiláveis, provendo as condições e os meios de aprendizagem aos alunos, do outro, os alunos devem se apropriar do conhecimento de forma ativa e autônoma.

Vale enfatizar que, ainda que o aluno seja o centro deste processo, essa avaliação também reflete sobre o trabalho do professor, sendo esse o nosso foco principal. Considerando esse panorama, o que justifica a discussão desse tema é justamente a necessidade de contribuir com debates a respeito do processo avaliativo alinhado ao trabalho do professor, visto que muitos avaliam os processos de aprendizagem dos alunos, mas não avaliam o seu próprio trabalho, ou seja, o seu processo de ensino.

Dessa forma, propormos neste capítulo uma discussão sobre as contribuições da avaliação formativa que podem auxiliar os professores na organização de seus trabalhos pedagógicos. Para tanto, o mesmo apresenta uma abordagem de caráter qualitativo de cunho bibliográfico, constituindo uma discussão com base em literaturas que servem de apoio para fundamentar este estudo. No tópico a seguir, são apresentados o desenvolvimento deste estudo, seguido das considerações finais.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa ganhou espaço significativo no meio educacional por volta de 1967, quando Scriven escreveu um artigo intitulado “*The Methodology Of Evaluation*”, propondo estudos para avaliação educacional, em específico, sobre a avaliação formativa (QUIROZ; MACIEL, 2020). Esse modelo de avaliação teve início nos Estados Unidos, em um tempo no qual o modelo avaliativo vigente estava sendo bastante criticado pela sociedade da época. Neste cenário, Scriven estabeleceu diferenças entre a avaliação somativa em comparação à

avaliação formativa, com o objetivo de propor um modelo avaliativo que fosse mais significativo nos processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, o professor ao realizar uma avaliação teria a possibilidade de observar quais objetivos de aprendizagem estavam sendo atingidos por seus alunos, e, caso detectada a necessidade, ele poderia traçar novas estratégias e metodologias apropriadas a fim de que todos os alunos tivessem a possibilidade de alcançá-los (WILLIAM, 2019; QUEIROZ; MACIEL, 2020).

Pouco tempo depois, por volta de 1971, Bloom, Hastings e Madaus, ampliaram a discussão sobre a avaliação formativa, tendo como foco detectar possíveis dificuldades sentidas não só pelos alunos, como também pelos professores, de modo que conseguissem reajustar o trabalho que estava sendo desenvolvido no processo de ensino (BARREIRA, 2019). Nesse período houve um grande impulso no estudo da avaliação formativa como disciplina científica, embora houvessem muitas barreiras a serem superadas, entre elas a de natureza conceitual. Uma das barreiras que precisavam ser clarificadas era a respeito da diferenciação entre os conceitos de avaliação somativa e de avaliação formativa.

A avaliação somativa consiste em atribuir notas ao final de um processo educacional geralmente associadas a provas e testes finais, apresentando, portanto, características classificatórias. Em contrapartida, a avaliação formativa acontece durante todo o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, dando ao professor a possibilidade de observar cada etapa desses processos e de ajustar quando necessário (SANT'ANNA, 2014).

Esta avaliação ganhou cada vez mais espaço no ambiente educacional e passou a ser difundida por vários autores e com diferentes orientações teóricas, que por sua vez, deram o seu contributo para alargar o conceito da avaliação formativa (QUEIROZ; MACIEL, 2020). No Quadro 1, a seguir, podemos ver algumas das definições que foram atribuídas a avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), Hadji (2001), Fernandes (2008) e Sant'Anna (2014).

Quadro 1: Definições de avaliação formativa - Destaque por autor e ano seguido da conceituação.

AUTOR/ANO	DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
PERRENOUD (1999)	“É formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para regulação das aprendizagens e no desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (1999, p. 50).
HADJI (2001)	“A avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação, contribuindo para uma boa regulação da atividade de ensino” (2001, p. 19).
FERNANDES (2008)	“A Avaliação formativa está associada a formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem” (2008, p. 353).

SANT'ANNA (2014)	“A avaliação formativa informa o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades” (2014, p. 39).
---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com o crescente aumento de estudos científicos sobre o tema, o significado da avaliação formativa tornou-se mais amplo, sendo este um método destacado como o mais completo, visto que era capaz de identificar o que não estava sendo alcançado nos processos de ensino e de aprendizagem, consentindo em possíveis mudanças ao longo desses processos (PINTO, 2019).

Por apresentar uma concepção bastante aberta, a avaliação formativa é considerada “[...] a soma das avaliações behaviorista (pedagógica por objetivos), cognitiva (processos mentais ocasionados pela interação pergunta e resposta) e diagnóstica (seleção da informação relativa às dificuldades de aprendizagem)” (OLIVEIRA; SENGER, 2014, p.159).

Em suma, Lopes & Silva (2020) esclarece que existem várias definições sobre a avaliação formativa, mas que em termos genéricos ela é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente o desenvolvimento do trabalho do professor e do aluno, tirando o foco dos aspectos quantitativos.

CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa não deve ser vista como uma verificação do conhecimento, pelo contrário, ela deve abranger outras ações, que vão desde dar sentido aos processos de ensino e de aprendizagem até alertar ao mesmo tempo os professores sobre eventuais lacunas ou falhas nos seus processos de ensino. Esta avaliação deve ser vista pelos professores como um importante meio para redirecionar ou confirmar suas práticas pedagógicas.

Segundo Hadji (1994), o objetivo da avaliação formativa é o de permitir o ajuste didático à natureza das dificuldades encontradas. Nesse sentido, ela acaba se tornando um instrumento de intervenção nas mãos dos professores.

Segundo Pedrochi Junior e Buriasco (2019), a avaliação formativa pode até apresentar uma série de informações aos professores, porém a diferença consiste no que eles irão fazer com essas informações. Logo, para que uma avaliação seja de fato formativa, não adianta somente levantar informações, mas intervenções precisam ser realizadas, mudanças precisam ser feitas pelos professores em sala de aula.

Importa que o professor também reflita sobre as possíveis decisões que podem ser tomadas sobre suas práticas pedagógicas. É característica da avaliação formativa fornecer evidências sobre o que foi aprendido e dar ao professor a

possibilidade de preparar o que vem a seguir. Villas Boas (2004), destaca algumas das características da avaliação formativa. São elas:

- Ela é conduzida pelos professores;
- Leva em conta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Fornecem informações diagnósticas;
- A avaliação formativa ocorre num processo contínuo, estando mais preocupada com o percurso do que com os resultados;
- O papel do educador será o de intervir no processo de ensino e de aprendizagem, com responsabilidade.

Na perspectiva de Russel e Airasian (2014) e Lopes e Silva (2020), a avaliação formativa apresenta algumas características fundamentais, como: o professor é o responsável em direcionar o processo avaliativo, ele deve promover conhecimento, centra-se na coleta de informações, deve fornecer interação e comunicação, assim como as tarefas propostas aos alunos devem ser cuidadosamente selecionadas por eles, devendo o mesmo sempre fazer uma autoavaliação de suas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Tais características relacionam-se a uma avaliação mais direcionada para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, e não para a aprovação ou reprovação. O que se busca é a contribuição de uma avaliação que seja mais contextualizada e integrada tanto ao professor quanto ao aluno (LOPES; SILVA, 2020).

Nesse contexto, a avaliação formativa também visa fornecer *feedbacks* oportunos ao professor, permitindo à adaptação do ensino e a construção e reconstrução do planejamento. O ato de prover *feedback* configura uma ferramenta importante de autoregulação das atividades desenvolvidas pelos professores (SANTOS; KROEFF, 2018).

Em síntese, Lopes e Silva (2020), mencionam que a avaliação formativa não é imóvel, pelo contrário, ela percorre um processo entre vários caminhos e possibilidades. Esse modelo de avaliação exige uma postura coerente do professor que vai desde a organização de projetos, passando pelo desenvolvimento deles, a comunicação dos resultados e os reajustes.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

É necessário, inicialmente, ressaltarmos o que aqui está sendo compreendido como organização do trabalho pedagógico. Segundo Freitas (2014) a organização do trabalho pedagógico pode ser entendida de duas formas: a primeira, como o trabalho pedagógico que é desenvolvido principalmente pelo professor em sala de aula, e, a segunda, é pela organização global do trabalho pedagógico da escola, envolvendo os projetos políticos pedagógicos. Assim sendo,

destacaremos alguns pontos da organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Destacamos que a sala de aula é caracterizada por um espaço em que é desenvolvido boa parte das atividades que são elaboradas pelos professores, sendo este um espaço em que ocorre inúmeras relações, que vão desde a interação entre professores e alunos, entre os próprios alunos e até aos demais integrantes da escola. Sobretudo, a sala de aula deve ser considerada um espaço de formação e de produção do conhecimento. De acordo com Pontes (2017), a sala de aula é caracterizada por um espaço ideal para o professor desenvolver seu trabalho de modo que facilite os processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Libâneo (2004), os processos de ensino e aprendizagem referem-se, basicamente, aos aspectos de organização do trabalho dos professores e dos alunos. Esta organização não visa somente o cumprimento das atividades, mas o envolvimento do professor com todo o ensino.

Por ser uma organização do trabalho pedagógico, o professor deve estar sempre atento para um conjunto de procedimentos que vão desde a preparação do seu planejamento, a construção dos objetivos, a preparação da aula, a comunicação com os alunos, a relação com os demais professores, passando pela elaboração de atividades, o desenvolvimento do ensino, a execução, a análise dos dados avaliativos até a retomada dessas e outras etapas.

Esta ação não depende unicamente do planejamento das aulas, pelo contrário, depende também de toda uma organização e planejamento do espaço físico e didático, passando pela organização das rotinas de aula, dos materiais e recursos pedagógicos usados pelos professores (VECCHIA; CARVALHO, 2017).

De acordo com Silva e Gontijo (2016), a organização do trabalho pedagógico do professor pode ser destacada por alguns elementos, dentre eles: o currículo, a avaliação e a relação professor/aluno. Quanto ao currículo, ele deve ser construído levando em consideração as diversidades entre os sujeitos, considerando aspectos históricos e políticos do meio educacional.

Com relação a avaliação, Freitas (2014) destaca que a organização do trabalho pedagógico ocorre por meio da interação entre um par formado pelas categorias de objetivo e de avaliação. Quanto ao objetivo, ele delimita o que se quer alcançar no final dos processos de ensino e de aprendizagem, enquanto a avaliação diz respeito ao momento real do que foi estabelecido nos objetivos, possibilitando ao professor fazer um balanço entre o que foi almejado e do que foi efetivamente alcançado.

Villas Boas (2004) nos lembra que a avaliação formativa existe para o professor promover um processo de ensino organizado e planejado, que deve ser construído e desenvolvido diariamente. Por isso, pensar a avaliação formativa alinhada à organização do trabalho pedagógico do professor é poder enxergar

possibilidades de ajuste em suas práticas avaliativas.

Para tanto, o professor que faz uso desta avaliação pode ampliar ainda mais as possibilidades de ensino na medida que ele observa e discute sobre o andamento do seu trabalho em sala de aula. Segundo Barreira (2019) a avaliação formativa se diferencia de forma muito precisa de outras modalidades de avaliação e apresenta também diferentes estratégias de operacionalização.

Por fim, o terceiro ponto é referente a relação que deve ser constituída entre o professor e o aluno. Para isso, o professor precisa estar sempre atento e pronto para perceber as necessidades de aprendizagem de seus alunos, articulando-as ao desenvolvimento de seu trabalho de ensino.

Diante do exposto, salientamos que a organização do trabalho pedagógico do professor também envolve vários fatores que compõe suas complexidades, como a vontade do professor de querer organizar o seu próprio trabalho, bem como as limitações de sua formação e construção de valores apreendidos ao longo da sua carreira educacional (VECCHIA; CARVALHO, 2017).

É importante ressaltar que a avaliação formativa só contribuirá com a organização do trabalho pedagógico do professor a partir do momento em que ele estiver preparado para o desafio de avaliar a si próprio, de modo reflexivo, readequando, realinhando e debatendo com os demais professores sobre o desenvolvimento de seu trabalho.

Portanto, diante do que foi mencionado neste estudo, podemos destacar que a avaliação formativa pode contribuir com o trabalho pedagógico do professor, no sentido de apresentar a ele os resultados do processo de ensino, mostrando os erros e possibilitando uma reflexão ativa. Além disso, esta avaliação pode auxiliar o professor a fazer mudanças na dinâmica da sala de aula. Com base em cada resultado avaliativo, o professor pode sondar todas as etapas que foram desenvolvidas, ajustando o que for necessário, organizando cada momento e vendo outras possibilidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada nesse capítulo teve como papel principal fornecer subsídios para o professor por meio da avaliação formativa. Sabemos que o professor tem um papel fundamental no processo avaliativo e, através desta avaliação, ele tem a oportunidade de melhorar significativamente o seu modo de ensinar e de trabalhar.

Vimos que a avaliação formativa tem muito a contribuir com o trabalho do professor, principalmente, no sentido de autoavaliar o andamento do seu próprio trabalho pedagógico, possibilitando a coleta e o registro de cada atividade formativa, bem como, sondando suas práticas avaliativas para que sejam cada

vez mais efetivas.

De acordo com Passos (2014), a avaliação formativa pode cooperar com o trabalho pedagógico do professor por meio de três pilares que são: a regulação da ação docente, o feedback como um componente essencial para coletar informações e a autorregulação que permite o professor tomar para si a responsabilidade de rever o desenvolvimento de seu próprio trabalho pedagógico com o intuito de ajustar sempre que necessário.

Compreendemos a complexidade e a amplitude desse assunto na perspectiva apresentada, e por esse motivo não temos o objetivo de esgotar a discussão, mas ressaltamos a necessidade de estudos futuros, com uma reflexão mais aprofundada sobre a avaliação formativa e o papel do professor no processo avaliativo.

Isto posto, esperamos que a discussão aqui apresentada tenha alumiado alguns pontos tratados sobre o tema em questão e que possa suscitar novas reflexões a respeito da avaliação formativa, bem como a organização do trabalho pedagógico dos professores, promovendo o estímulo e a construção de diferentes caminhos no campo da avaliação.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, C. M. F. Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino de aprendizagem. In: ORTIGÃO, M. I. R. et al. (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. v. 1. Curitiba: CRV, 2019. p. 191-218.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, p. 347-372, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação Educacional: caminhando na contramão. 7º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2006

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de Avaliação Formativa**. 2. ed. Lisboa: 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. -- São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, C. A. de, & SENGGER, M. H. Avaliação formativa: estamos preparados para realizá-la? **Revista Da Faculdade De Ciências Médicas De Soroca-**

ba, v.16, 3, p. 158–160, 2014. Disponível em: <<https://revista.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/20373.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PASSOS, Marize Lyra Silva. Avaliação Formativa na Educação a Distância: concepções da equipe multidisciplinar de um curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE). **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020.

PEDROCHI JUNIOR, Osmar; BURIASCO, R. L. C. de. A avaliação como fio condutor da prática pedagógica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 4, p. 370-377, 2019.

PINTO, Jorge. **Avaliação Formativa**: uma prática para a aprendizagem. In: ORTIGÃO, M. I. R. et al (org.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. v. 1, p. 19 - 44.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, Edel Alexandre Silva. Os números naturais no processo de ensino e Aprendizagem da matemática através do lúdico. **Diversitas Journal**, v. 2, n. 1, p. 160-170, 2017. Disponível em: < https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/453/412 >. Acesso em: 20 nov.2021.

QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcante; MACIEL, Francisco Adriano Sarai-va. Avaliação formativa: instrumento de formação continua do professor em serviço. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 29784-29794, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10417/8707> Acesso em: 04 mai. 2021

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em Sala de Aula**: Conceitos e Aplicações. AMGH Editora, 2014.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Cremilde Mendes; KROEFF, Renata Fischer da Silveira. **A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa**. 2018.

SILVA, Fabiana Barros; GONTIJO, Cleyton Hércules. Organização do trabalho pedagógico em sala de aula e a influência à criatividade em matemática: Uma análise da prática docente no 4 ° ano dos anos iniciais. **Anais do 12° Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016. São Paulo. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6775_3740_ID.pdf. Acesso em: 07 nov. 2021.

VECCHIA, Solange Ana Dalla; CARVALHO, Ademar Lima. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 467-480, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/26751/pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004

_____. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, v. 12, n. 22, p. 159-179, 2006.

WILIAM, Dylan. A avaliação formativa do desempenho docente. **Linhas Críticas**, v. 25, p. 173-205, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24275>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA JERÔNIMO MILHOMEM TAVARES EM OEIRAS DO PARÁ

José Maria Nunes dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho coloca em evidência a inserção de pessoas deficientes em turmas regulares de educação de jovens e adultos no Brasil. Para tanto, pretende-se analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiências nos sistemas de ensino brasileiros, mais especificamente na modalidade de ensino da EJA. A pesquisa foi realizada no município de Oeiras do Pará na escola Jerônimo Milhomen Tavares.

Sendo a EJA, por si só, uma modalidade de ensino específico para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar nas chamadas “idade certas”, visto que esse é um público que provêm dos mais variados meios sociais, políticos, econômicos e culturais, com objetivos nas maiorias das vezes bem definidos. E essas características do público de EJA são elementos que frequentemente os classificam como condição secundário no que tange as políticas públicas. Isso nos levou a uma inquietação de querer analisar como será a prática educacional para pessoas deficientes na EJA.

A pesquisa foi elaborada com base em consultas bibliográficas, de autores especializados, dentre os quais destacam-se Fávero (2009) e Skliar (2003), dispositivos legais nacionais e internacionais, como Declaração de Salamanca, Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Constituição Federal (1998), assim como, de relatos de pessoas diretamente envolvidos com a temática em questão. Assim, o presente trabalho propõe uma análise acerca da educação brasileira, considerando duas das modalidades de ensino, Educação inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. E como que tem se dado historicamente a inserção dos alunos deficientes no ensino de EJA.

A pesquisa foi realizada a partir da abordagem de Estudo de Caso

¹ Licenciado em Pedagogia pela UFPA. Técnico em Educação na Prefeitura Municipal de Curralinho. josemariaoeiras@bol.com.br.

Qualitativo, a qual segundo Mazzotti, (2006) o fato de ser amplamente aceito pela comunidade acadêmica, de que o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõem a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Pensar no processo de escolarização de pessoas com deficiências na perspectiva de Educação Inclusiva, faz-se necessário uma análise da historicidade do movimento educacional inclusivo.

A partir das últimas décadas do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais contra toda e qualquer forma de discriminação que de algum modo impedem o exercício da cidadania de pessoas com deficiência é que surgem os primeiros esboços de políticas em defesa de uma sociedade inclusiva a nível mundial.

Nesse sentido a partir de 1990 é crescente as críticas sobre as formas como a educação especializada foi concebida historicamente, práticas segregadoras de um modelo médico-psicológico de atendimento que conduz num movimento excludente dos vários meios de interações sociais. Na busca de enfrentar esses desafios e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, declara que:

Milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos, [...] em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, (UNESCO,1990, p. 01)

Comungando dos mesmos ideais no contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA), propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos estudantes. Tais reflexões inerentes as práticas educacionais excludentes que

resultam em desigualdades sociais dos diversos grupos de pessoas mais vulneráveis, e a urgência de políticas inclusivas que o documento convoca todos os países dizendo:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades; adotarem o princípio de educação inclusiva como lei ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (UNESCO,1994, p. 01 e 02)

Sendo esses alguns dos documentos internacionais os quais chamam atenção dos países à se adequarem aos novos sistemas educacionais em que deve-se respeitar as particularidades, especificidades, diferenças do outro. O Brasil para atender as demandas em discussões começa a organizar alguns movimentos de políticas inclusivas, tal como, Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, o documento proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes e práticas discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças superdotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17 e 18)

Essa concepção de educação conduz à reflexão sobre a possibilidade de inserção do 'outro' na escola regular, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação de profissionais, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que conhece, reconhece e valoriza as diferenças. As tendências inclusivas têm Entre outros objetivos, a valorização do sujeito independentemente de suas individualidades quando o documento Declaração de Guatemala afirma que:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;(DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 02).

Analisando as políticas inclusivas e suas aplicabilidades podemos dizer que a proposta de educação para todos, ainda é uma realidade muito tímida.

Porém, devemos levar em consideração que tal proposta perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, portanto exigem a valorização e criação de condições para a emergência de novas práticas pedagógicas que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino. O que me chama atenção especialmente no sistema de ensino brasileiro, é a negligência que ainda marca o atendimento escolar de pessoas com necessidade educacional especializado, isso tem se tornado um dos grandes obstáculos para a concretização da tão conclamada educação para todos.

REFLEXÕES A PARTIR DA LDB 9394/96

A concepção de educação para todos, a qual não elege, classifica ou segregava indivíduos, mas que modifica seus ambientes, atitudes e estrutura para tornar-se acessível a todos. É dando ênfase nesse paradigma que a atual LDB, 9394/96, explicita no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização de educação básica para atender suas necessidades. Além disso, assegura a terminalidade específica para os que não atingirem o nível exigido para o ensino fundamental e aceleração para os superdotados, “II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”.

A mesma lei evidencia ainda a necessidade de profissionais qualificados para trabalharem com alunos deficientes, quando estabelece no III do artigo 59 que, “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

UM DEBATE A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para adequar-se as demandas das políticas em debates sobre educação inclusiva mundiais, o Brasil instituiu as suas legislações visando atender as tais exigências vigentes, assim, o Plano Nacional de Educação, 2014, lei nº 13.005, que traz na Meta 4 a seguinte redação:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 54)

Apesar de o plano propor a universalização de atendimento educacional para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de pessoas com deficiências da melhor forma possível, percebe-se que os entes federados, com base nessa redação têm prerrogativa para eximir-se das responsabilidades para com as outras modalidades de ensino, visto que a obrigatoriedade é tão somente para alunos de 4 a 17 anos. Isso deve ser questionado pelo fato de que provavelmente grande parte da população com algum tipo de deficiência não estão sendo assistidos pelos sistemas públicos de educação porque já ultrapassaram a idade limite de obrigatoriedades dos órgãos públicos.

O PROCESSO FORMATIVO DOS EDUCADORES DA EJA

Discutir os processos de formações dos educadores dos alunos de EJA, deve-se considerar a diversidade desse público e as especificidades inerente a cada sujeito, as dimensões culturais, políticas, econômicas e sociais. Vivenciamos transformações e essas transformações têm um impacto significativo no campo da educação, que requer uma reavaliação constante da escola e dos professores na sua atuação e nos processos formativos dos educadores que trabalham com esse público.

A problemática de formação e profissionalização de educadores de EJA tem sido debatido desde o início das discussões sobre educação para adultos. Em 1947 quando houve o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, já se discutiam questões relacionadas aos profissionais específicos para atuarem nessa modalidade de ensino. Para Soares (2008), no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958 as críticas à ausência de formação específica para o professor, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. No entanto somente nas últimas décadas é que têm se discutido com mais ênfase essa temática.

Apesar das novas Diretrizes trazerem a obrigatoriedade das disciplinas e habilitação em EJA para os cursos de pedagogia, isso não significa que os novos profissionais estejam de fato seguros para desempenharem trabalhos exitosos, visto que as universidades ainda não oferecem subsídios teóricos e práticos suficientes para tal desenvolvimento. Sendo que o curso que estou concluindo, ofereceu apenas duas disciplinas com a temática de EJA. Isso deve levar o educador a reflexão das suas práticas docentes. O educador do aluno jovem e adulto deve refletir crítica e sistematicamente acerca de suas ações educativas. Assim a formação deve ser para além dos conteúdos dados e os programas de ensino prontos, isso exige do profissional formação contínua contextualizada, que seja flexível de acordo com as necessidades e os saberes dos alunos.

É de grande relevância as discussões sobre a formação dos profissionais para atenderem alunos de EJA, visto que as demandas são crescentes e com números cada vez maior de jovens e adultos que estão adentrando na EJA. Isso exige muitas habilidades nas relações com esses alunos, os quais em imensa maioria advêm de contextos sociais diversos.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS DA EJA: REFLEXÃO APARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS

O que dizem os sujeitos que estão envolvidos no processo de escolarização e inclusão de pessoas com deficiências na modalidade de ensino da EJA? Devo informar ao leitor, que provavelmente perceberá a falta da fala do professor titular da turma a qual foi feita a pesquisa. Esse quando procurado por várias vezes por mim dificultou de todas as formas e por esse motivo não há fala desse sujeito. Assim, começo as entrevistas fazendo uma mesma pergunta para todos os profissionais entrevistados. O que você compreende por inclusão? E inclusão escolar, como você analisa nesse sentido?

Inclusão é você acolher todos as pessoas sem distinção ou discriminação de qualquer forma, é um privilégio poder conviver com pessoas diferente de nós, nós assim ditos normais. E inclusão escolar é você oferecer oportunidade de cidadania para aquelas pessoas que estão à margem da sociedade, porque quando se fala de inclusão não estamos falando somente de pessoas deficientes, mas de todas as pessoas que estão excluídos da escola. (Professora acompanhante)

Inclusão é um desafio, e o privilégio de conviver com as diferenças. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, sejam elas portadoras de necessidades educacionais, físicas, cognitivas etc, ou ditas normais. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor da pele, o direito de ocuparem o mesmo espaço na sociedade. O processo inclusivo na escola, embora seja amparado por leis, vem engatinhando ao longo dos anos, na maioria de nossas escolas, seja na parte arquitetônica da escola, na capacitação de educadores e apoio pedagógico, mas a escola não deixa de receber o aluno e de oferecer a ele o direito de estudar, junto com os demais alunos, mas sendo acompanhado por um professor com especialização em educação inclusiva para melhor atender as suas necessidades. (Diretora da escola Jerônimo Milhomem Tavares)

É o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão ao benefício da vida em sociedade, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Inclusão social é oferecer, ao mais necessitados, oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos no sistema meritocrático vigente na sociedade. O Brasil anda caminho de vagar a passos lentos. Para que haja efetivamente inclusão escolar é necessário que haja mais responsabilidades dos governos em cumprir com a lei. Depois que as escolas tenham um bom projeto pedagógico, que comece pela reflexão. Diferente do que muitos pensam,

inclusão é mais do que ter rampas, banheiros adaptados é um professor para cuidar do aluno. Fazer inclusão escolar é fazer os portadores de necessidades especiais se tornarem cidadãos capazes de adquirir o desenvolvimento de suas potencialidades sócias. (Secretária Municipal de Educação)

Basicamente os profissionais têm as mesmas noções do que é inclusão e inclusão escolar, um com argumentos mais enfáticos e preocupados nas questões do politicamente correto, um outro com discursos mais contidos. No entanto, percebe-se que há algumas inverdades nos discursos. Por exemplo quando pergunto à diretora da unidade de ensino. Qual o critério para fazer lotação de professores em turmas com alunos que tem deficiência? “Os alunos que tem deficiência seja ela física ou educacional, estuda na sala junto com os alunos ditos normais, porém é acompanhado por um professor com especialização em educação inclusiva ou que tenha habilidades na área”. Porém, não foi isso que se constatou quando se direcionou a seguinte pergunta para uma professora acompanhante. Qual a sua formação? No curso de sua formação tem ou tinha alguma disciplina que tratasse de EJA e educação inclusiva? “A minha formação é LETRA quando eu cursei não havia não nenhuma disciplina que tratasse especificamente de EJA ou educação inclusiva. A minha lotação aconteceu como professora acompanhante por necessidade mesmo pois não tinha professor especializado, eu não tenho especialização”.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, o professor para atuar na Educação Especial, deve ter conhecimentos específicos na área:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2007, s/p.).

No entanto, o que se percebe que esse não é o critério em Oeiras do Pará, e isso pode comprometer a qualidade dos serviços educacionais que estão sendo ofertados para as pessoas com deficiências, visto que a formação específica é condição para os professores atuarem de forma eficaz nas suas práticas pedagógicas.

Foi entrevistada também a mãe do aluno deficiente, cujo é nosso objeto de estudo, pelo fato do mesmo apresentar muita dificuldade de comunicação preferimos fazer uma pesquisa a partir dos relatos da mãe. Para preservar a identidade do aluno vamos chama-lo de K.

K tem 21 anos de idade, e no ano de 2015 estava matriculado em uma turma da 3º etapa da EJA na escola de ensino fundamental Jeronimo Milhomen Tavares. Quando perguntado: A senhora percebe alguma mudança no comportamento de

K durante esses anos que está estudando? “Não, ele não sabe nada, não sabe lê nem escrever, nem o nome dele. Olha ele começo ir para a escola desde os 12 anos, mas não aprende nada”. E a comunicação dele com as pessoas, a senhora percebe alguma mudança?

É, ele tinha muita dificuldade para falar a gente quase não entendia o que ele dizia, mas com o tempo foi melhorando, acho que isso tem ajuda da escola, porque lá ele conversa com outras pessoas e isso ajuda ele a falar melhor. Um dia a professora até disse para mim não deixa ele para de estudar porque ele estava melhorando. (MÃE DO ALUNO K)

Nessa perspectiva a satisfação das necessidades educacionais de pessoas deficientes tem uma relação direta com a forma em que esses sujeitos estão sendo inseridas nos meios sociais, os apoios familiares e sociais são fundamentais para os seus desenvolvimentos pessoal, social e do trabalho. O meio é então condição imprescindível para a aquisição da aprendizagem. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento intelectual e todo o conhecimento são construídos no meio social, ou seja, nas relações humanas.

Quando perguntado à diretora da escola “Jerônimo Milhomem Tavares”: A escola oferece que tipo de suporte (material pedagógico) para subsidiar os professores de alunos deficientes? “Os alunos que tem alguma deficiência, são informados no censo, e o ministério da educação manda os materiais adequados, o problema é que na maioria das vezes o professor não sabe, ou seja, não tem a prática de usar os recursos, eles criam também os recursos pedagógicos necessários”.

Essas palavras da diretora fazem entender que se o atendimento não está sendo o adequado, a culpa é dos professores que não tenham formação específica. No entanto, no meu entendimento a culpa está na gestão por lotarem profissionais sem qualificação o que acaba comprometendo a qualidade dos serviços oferecidos e expondo as pessoas ao sacrifício pelo fato de serem qualificados para tais funções. Assim, de acordo com Skliar (2003), Apesar da justiça da proposta de não se excluir uma pessoa deficiente do acesso à educação por sua singular condição física ou mental, o que percebemos é um total despreparo da sociedade em geral e das escolas em particular, para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilita ter uma melhor compreensão do processo de inclusão de pessoas com deficiências nos sistemas públicos de ensino no Brasil. O qual revela que o processo ainda está a anos luz de uma inclusão que respeite as especificidades e particularidade dos sujeitos, isso implica dizer que inclusão no

sistema educacional Brasileiro ainda é uma utopia.

Assim, tornar a educação inclusiva ainda é um desafio para as escolas brasileiras. De acordo com Fávero et al (2009, p. 11, 12), “a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade”. Dessa forma a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

No entanto, o que se percebe que esta havendo na educação brasileira, é integração e não inclusão de fato, segundo Fávero et al (2009), “tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática”. Na inclusão a concepção política pedagógica das unidades de ensino a centralidade do processo de escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços proporcionando atendimento de acordo com as singularidades de cada sujeito.

Em Oeiras do Pará, a realidade do ensino para pessoas com deficiências ainda não é satisfatória, e isso é mais perceptível ainda na modalidade de ensino da EJA que historicamente é oferecido de forma assistencialista. Percebe-se também a falta de comprometimento de alguns sujeitos que estão envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências.

Vale ressaltar que as legislações brasileiras que estabelecem as políticas inclusivas são no meu entendimento muito bem elaborado, o que precisa é que se coloquem em práticas as recomendações. Na escola Jeronimo Milhomem Tavares por exemplo segundo relatos o Projeto Pedagógico não prever formação continuada dos profissionais relacionado as práticas de educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: impressão oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1997, BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Planos de Ações para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, Jomtien, Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/

SEESP,2001.

BRASIL. Decreto Nº 3.956,de 08 de outubro de 2001. Promunga a Convenção Interamericana para a **Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiências**. Guatemala, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília: MEC /SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4 de 02 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2020**. Brasília. MEC, 2014.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência**, 1999.Disponível em < http://saci.Org.br/pub/livro_educ_incl.html>. Acesso em: 08/ 09/ 2015.

FÁVERO. Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Debora. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília, 2009

SKLIAR. Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença e se o Outro não Estivesse aí?** Impresso no Brasil,

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Uso e abuso dos estudos de caso: caderno de pesquisa**.2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educ. rev. no.47 Belo Horizonte June 2008. Disponível em<<http://www.scielo.br/scielo>> acesso, 21/01/2016.

ASPECTOS TECNOLÓGICOS E LIBERTAÇÃO DOS SUJEITOS

Diego dos Santos Verri¹

1. Introdução

A presente pesquisa é baseada em estudos de tecnologia e educação com ênfase na pedagogia Freiriana e a forma como Paulo Freire (1921-1997) e sua pedagogia crítica favoreceu os estudos no campo da emancipação dos sujeitos na educação para as tecnologias. Ainda traçamos aspectos relativos ao fazer pedagógico e a mediação deste fazer através do professor, uma das peças chave do processo de ensino e aprendizagem nas tecnologias educacionais.

O objetivo geral deste estudo é buscar bases teóricas para o trabalho com as tecnologias de informação na educação e a relação que podemos ter entre tecnologias e educação escolar em uma perspectiva freiriana. Trata -se de um trabalho voltado para o aprendizado de educadores e educandos e a tentativa de contribuir para o avanço das possibilidades de ensino aprendizagem.

Os dados foram elaborados a partir de um estudo de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como: Paulo Freire (1983) José Armando (1997) Renato Soffner (2013). Foram mapeados dados relativos à pedagogia freiriana e a relação desta com as tecnologias em uma perspectiva libertadora.

2. Resultados e Discussão

A tecnologia está no nosso cotidiano e em tudo que vivenciamos, engana-se quem pensa que tecnologia é apenas a relação homem máquina é um conceito mais amplo que remete a algo a ser construído como um meio de facilitação entre os sujeitos e o mundo. Nos últimos 2 anos passamos por situações problemas decorrentes do momento crítico a que a pandemia nos forçou a estar, fomos colocados de frente a desafios de aprendizagem tecnológicas que nos forçaram a repensar nossas didáticas e metodologias. Pautar nossos estudos em tecnologias buscando conceitos para a aprendizagem nos remete às possibilidades a que os

¹ Mestre em Educação nas ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul -UNIJUI. Pós Graduando em Gestão Educacional pela USP.Professor de História da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. diverry@hotmail.com.

sujeitos estão postos. Por exemplo, as primeiras ferramentas surgidas nos períodos pré-históricos são caracterizadas como tecnologias que trouxeram avanços para a humanidade, como salienta Soffner (2013, p.149):

A primeira tecnologia foi o pedaço de osso que um determinado homínido utilizou para se defender ou para atacar outro animal. Ou os óculos que utilizamos para melhorar nossa visão, e mesmo o giz que o professor usa em sua aula tradicional. Todos são tecnologias.

Neste sentido, o autor nos coloca que a tecnologia é produto do avanço dos seres humanos o que nos mostra as diversas possibilidades que temos para avançar ainda mais nos aspectos tecnológicos. No campo educacional, podemos analisar duas vertentes: os que buscam nas tecnologias o avanço que a educação necessita e os que tratam a tecnologia com desprezo ou receio. Buscaremos tratar dos aspectos de avanço entre educação e tecnologia e de que forma podemos tratar este tema trazendo para o campo pedagógico o trabalho conceitual dado em Freire (1921-1997) na relação tecnologia e educação e seus aspectos de libertação dos sujeitos.

Freire (1983, p.44) nos trouxe aspectos da educação libertadora e a forma como ela vai atuar para libertar os sujeitos e torna-los críticos e estes irão “desvelando o mundo da opressão”. Ao trazer a perspectiva de práxis em Freire, tomamos como partida a ideia global de práxis quando conceituada. Trata-se de uma ligação a outros conceitos como o de dialogicidade, ação – reflexão, liberdade, autonomia, docência livre e coerente com a realidade de cada sujeito entre outros fatores que provocam mudanças acionais. *Práxis* tem origem etimológica no grego *práxis* que vem a ser determinada conduta ou ação sendo que, na educação estamos tratando como prática educativa que segundo Rossato (2010 p.325) “entendendo todo ato do educador como educativo”.

Trata-se do ato de interpretar a vida e a realidade do sujeito a partir de sua compreensão de mundo, aparecendo esta prática educacional, que tem como foco, a transformação das realidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, através do aproveitamento de experiências vividas durante seu caminhar até chegar ao conhecimento propriamente dito e formalizado, não retirando desta experiência trazida pelo sujeito, a caracterização de sua personalidade intrínseca do saber e do seu conhecer, porém, à ser problematizada e dialogada pelos operadores da educação prescrita, e, à ser perpassada ao grande grupo para ser pensada .

A pedagogia Freiriana trabalha com duas linhas de frente como ponto de partida matricial. No que concerne a prática desta pedagogia, capacita tanto educandos quanto educadores para a compreensão crítica consciente da sua relação com o mundo sendo importante tornar tanto educandos como educadores conscientes de seu contexto e de sua condição como ser humano que também é

sujeito. Desta forma, estes objetivos trazem o aspecto libertador da pedagogia de Paulo Freire que diz: “retirar o direito do sujeito a consciência e remover o seu direito de transformar o mundo, é opressivo”.

Estar liberto de algo, pressupõe outro lado que é o aprisionamento, seja nas ideias ou no próprio mundo a que se está vivenciando. Neste aspecto, podemos observar na Pedagogia do Oprimido (1983) no início da obra, que o aspecto humanizador dos homens e mulheres deve ser pautado de forma a buscar uma educação para a liberdade pautada na criticidade e no diálogo.

Convém enaltecer também, uma apreciação em torno dos papéis desempenhados pelo oprimido e opressor. Ao oprimido cabe analisar seu contexto e verificar sua real função de transformador dos processos, pois segundo Freire (1983 p.31), “E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar –se a si e aos opressores” fazendo ligação com o aspecto de poder a que os opressores possuem, trata aqui, que somente o poder que nasceu da debilidade dos oprimidos será necessário para libertar ambas as partes. O que se pretende no aspecto libertador é que, os dois lados, oprimidos e opressores, se coloquem no mesmo campo de aprendizado, entretanto, cabe ao oprimido, por ter o conhecimento das necessidades do ser oprimido, mostrar a liberdade para os opressores.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo necessidade da libertação? Libertação que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela. Luta que, por finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1978 p.32).

Este aspecto libertador está ligado ao o cotidiano do sujeito que vivencia as necessidades do sistema e as transporta para o seu dia-a-dia, para sua fala, suas relações sociais e seu aprendizado. Cabe aqui uma boa análise do papel da escola na vida dos homens e mulheres uma vez que vai libertar os sujeitos ou reforçar aquilo que está posto pelos mecanismos do sistema neoliberal.

A práxis está intimamente ligada às formas de interpretação do mundo contribuindo assim para que o sujeito observe e crie suas próprias ações de transformação, é o que, para Freire, uma transformação da palavra que está ligada a atuação que posteriormente torna- se palavração com isso, se espera que, a tomada de consciência vá trazer um novo modo de transformação do mundo a que o sujeito está implicado. Desta forma destaca Herbert (2008 p. 326):

A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como uma mudança permanente. É um processo constante de

desacomodação, caminhando para uma outra etapa que não será definitiva mas, parte de um outro momento também este passageiro

Contudo se deve estabelecer uma relação mútua de saberes entre educador e educando, uma vez que, esta relação trará humanização no fazer pedagógico transformando esta relação em uma total simbiose entre os saberes válidos para a conscientização. Cabe aqui o papel e postura do educador onde este deve sempre ser uma referência para o processo de educação pautado na democracia e na liberdade do diálogo tornando – se um baluarte do diálogo entre os envolvidos.

A valorização do sujeito e de seu saber abre um caminho de ampliação das culturas, vejamos que, ao nos depararmos com uma experiência que não estamos familiarizados ou desconhecemos passamos a torna-la como apreço e aí está o papel do conhecimento e não apenas o conhecimento científico que possui muito valor mas, também o conhecimento popular passado de geração em geração. A cultura implica em aspectos de muitos conhecimentos e variadas experiências, a história vivida e contada, nos eleva a consciência do eu e logo ao respeito aos saberes.

Quando estabelecemos diretrizes para este conhecimento, que não está nos livros e sim na fala ou na memória, estamos fazendo uma opção política, pois, implica em princípios para a ação e posteriormente a libertação com criticidade e fundamento. Observar o cotidiano dos sujeitos e mostrar a eles suas formas de libertação deve implicar o estabelecimento de escolhas e se desejamos ser estas ferramentas, o que não devemos estabelecer, são conceitos de liberdade e autonomia se não soubermos exercê-los com propriedade, do contrário, estaremos sendo criminosos com a própria práxis que deve estar condicionada ao ato de libertação. O sentido de práxis está para Freire em um conjunto onde diz que “agora nenhuma separação entre pensamento – linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a leitura do contexto social ao qual ela se refere. (Freire 1983, p.29), observando nesta prática profunda, uma maturação nos conceitos interpessoais a serem multiplicados.

A escola como um dos meios de formação dos sujeitos, para suas vivências no mundo, estabelece formas de construção de saberes e ampliação de ações que farão destes sujeitos aptos a exercerem suas vidas no mundo comum. Observar na escola meios de inserção dos sujeitos nas tecnologias de informação também pode ser um dos papéis a serem desempenhados uma vez que, o uso pedagógico das tecnologias teria seu melhor espaço quando utilizado de maneira a desenvolver os educandos para sua libertação também neste meio. Desta forma destaca Valente (1997,p.1).

Isso significa dizer que a análise de um sistema computacional com finalidades educacionais não pode ser feita sem considerar o seu contexto pedagógico de uso. Um software só pode ser tido como bom ou ruim

dependendo do contexto e do modo como ele será utilizado. Portanto, para ser capaz de qualificar um software é necessário ter muito clara a abordagem educacional a partir da qual ele será utilizado e qual o papel do computador nesse contexto.

O bom uso das tecnologias só será efetivo se observarmos a forma como estas irão ser desenvolvidas e quais as suas possibilidades de uso para o aprendizado do contrário, estaremos apenas apresentando mais do mesmo sem uma finalidade real e efetiva. A atratividade proposta por novas metodologias e novas possibilidades de aprendizagem nos coloca a rever a posição dos instrumentos de aprendizagem a partir do computador e suas variadas possibilidades.

Não podemos construir saberes pensando que todos tem acesso ou que todos sabem utilizar os meandros das tecnologias porém, torna-se óbvio o fato de nos aproximarmos destas e utilizar das vastas possibilidades a nosso favor aí vem a grande pergunta: Qual a abordagem que estou disposto a ter para auxiliar o educando na sua formação? Assim destaca Coll e Monereo (2010) sobre o uso das tecnologias:

a incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdo de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma melhoria efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia. (COLL, MONEREO, 2010, p. 11).

Pensando nas possibilidades de inserção das tecnologias no mundo do sujeito, precisamos pautar em uma das questões foco do processo de ensino aprendizagem a que devemos grande parte deste processo, a mediação. É do professor a posição de mediador e a forma como vai fazer isso nos dirá muito de sua pedagogia, se o desenvolvimento de saberes tecnológicos está a favor dos oprimidos ou se ele de fato oprime mais. Há de termos consciência plena que, a educação é um momento único e de diálogo entre pares e estes com o mundo. Acerca do diálogo Freire (1983, p.97) nos diz que:

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, pensar crítico, pensar que, não aceitando a dicotomia mundo - homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Desta forma, o autor nos coloca a importância do diálogo e este deve pautar a escuta crítica entre pares. O educador tem um papel central no processo de ensino aprendizagem dentro das tecnologias ele deve afastar-se da posição de detentor do saber pois, estar nesta posição o coloca em uma situação descrita por Freire como sendo “educação bancária” nesse aspecto não há diálogo e sim

apenas uma transmissão de um saber não crítico e a favor de apenas um lado do processo de ensino aprendizagem. Sobre a relação entre dialogicidade, educação bancária e educador Freire (1983) nos diz que:

Para o “educador bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos.

Partindo para o atual momento e a relação ensino remoto, educador e educando precisamos estabelecer um diálogo entre essa tríade e o computador. Valente (1997, p.2) vai nos dizer que o computador deve ser uma máquina a ser ensinada, ou seja, o aluno deve passar as informações para o computador. Ainda nos diz que:

Para “ensinar” o computador a realizar uma determinada tarefa, o aluno deve utilizar conteúdos e estratégias. Por exemplo, para programar o computador usando uma linguagem de programação, o aluno realiza uma série de atividades que são de extrema importância na aquisição de novos conhecimentos.

Em momentos pandêmicos como os que estamos vivenciando, não podemos romantizar os processos de aprendizagem a partir das tecnologias. É de fato que o acesso às tecnologias de informação não são para todos. A democratização do acesso nos demonstra um abismo entre os que tem acesso e os que não tem, o que reflete na condição social e na aprendizagem tanto de educandos como de educadores estes últimos, tão importantes no processo de mediação do ensino das tecnologias. O professor mediador deve ser conhecedor dos processos de aprendizagem e de quais tecnologias ele está apto a desenvolver com seus educandos. Desta forma Valente (1997, p.3) nos fala da interação entre aluno-computador e de como ela deve ser mediada.

A interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado através da construção do conhecimento, que entenda profundamente sobre o conteúdo que está sendo trabalhado pelo aluno e que compreenda os potenciais do computador. Esses conhecimentos precisam ser utilizados pelo professor para interpretar as ideias do aluno e para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção de conhecimento por parte do aluno.

Assim o educador como mediador do processo de ensino aprendizagem deve pensar na educação dialogal, ativa e voltada para a responsabilidade social e política, caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas (Freire, 1997,p.61).O que buscamos com todos os processo de aprendizagem tecnológica e sua *práxis* é ação cotidiana de transformação do mundo. Não se transforma realidades apenas com o computador é necessário a transformação dos

atores envolvidos no processo para que estes mudem o seu mundo e *a posteriore* tentativa de ampliar as mudanças para realidades além das suas.

Ao passo que buscamos nas tecnologias novas formas de aprendizado, cabe aqui uma tentativa de diálogo entre o saber tecnológico e acessível ao maior número de sujeitos e a participação de todos no processo apropriação de tecnologias para obtenção do conhecimento uma vez que, buscar a participação do maior número de educandos e educadores ao acesso às tecnologias torna a educação cada dia mais democrática.

Assim, o aprendizado nas tecnologias deve estar a favor dos envolvidos e acessível ao maior número de sujeitos. Só teremos educação tecnológica eficaz quando colocarmos efetivamente políticas públicas eficazes para a realização de práticas pedagógicas de transformação da sociedade. Participação, diálogo e outras ações fazem parte de todo este arcabouço que trará a educação brasileira aspectos reais de transformação das realidades. É sabido da necessidade latente de reestruturação da educação e modernização dos padrões dedicados as tecnologias da informação para que esta se estabeleça como formadora da criticidade dos envolvidos, ora, uma escola ou a própria educação como um todo deve estabelecer diretrizes de auto reconhecimento dos sujeitos envolvidos para que estes se coloquem no mundo como críticos de sua própria realidade onde, a partir desta crítica estabeleçam formas de superar situações problema.

3. Considerações Finais

O enlace entre educação e tecnologia em momentos pandêmicos, e a utilização das ideias de Paulo Freire, nos leva para a tentativa de buscar a reflexão em especial em momentos em que todas as teorias e pensamentos postos nos parecem reduzidos ou mesmo inutilizados pela pandemia. Resgatar Freire e sua obra nos leva a trazer o discurso do amor a vida e o desejo de uma sociedade livre e que não busque em discursos opressores sua representação.

O sujeito constituído em Freire é aquele que vê o mundo de forma crítica e a partir de sua criticidade transforma ação crítica em ação práxis, ou seja, dialoga com o mundo a fim de transformar a sua realidade e o mundo que o cerca. Esta transformação, está ligada diretamente ao meio social cabe ao sujeito observar seu mundo e caracteriza-lo partindo do diálogo e da problematização deste a fim de, reaver seu espaço e sua própria obra como transformador do seu próprio mundo e realidade.

Há ainda um contraponto ao sujeito constituído em Freire, o de acomodação onde este é algo coisificado, desumanizado ajustado a realidade fruto de uma cultura de massa midiática característica impar no mundo contemporâneo a que o sujeito está inserido, diminuto no seu próprio eu resistente as possibilidades de

libertação. Dentro desta prisão social da classe e do analfabetismo cultural o sujeito alinha –se ao que lhe é dado por uma elite leitora de mundo e amplificadora das exclusões das classes para a sua própria benesse. As classes dominantes determinam de forma sutil o que o sujeito objeto deve fazer e ser, a este cabe seguir o mando, para todos os que não leem o mundo com seus olhos cabe apenas usar a canga e seguir o passo lento do boi mandado.

Ora vista que, nas condições massacrantes a que se revela o soldado mandado pelos detentores da cultura massiva, cabe aqui a busca pelo humano. Humanizar este homem que se vê preso e inconsciente de suas possibilidades de transformação social e política é a que se refere a pedagogia de Paulo Freire. A forma como se deve estabelecer a transformação ou ainda a revolução pertinente para estes homens e mulheres não humanizados está no diálogo e na problematização do seu mundo.

A questão posta é, de que maneira esta escola com requintes de crueldade educacional e altamente discriminatória, com elementos eliminadores seletivos com o sujeito, pode estabelecer um aprendizado efetivo a partir das tecnologias e ainda com isso, construir um currículo cultural, focado na vivência e na transformação de realidades, sem retirar do sujeito o que esse tem de mais precioso, que são suas experiências vividas?

A resposta está na própria pergunta, é urgente e necessário revisitar a práxis, utilizando-se de métodos contemporâneos e sensíveis, como proposta para transformar o sujeito em agente crítico e transformador de sua realidade.

4.Referências Bibliográficas

COLL, César; MONEREO, Carles. **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-46, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983, 218p.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a ed., 2010.

ROSSATO, R. Práxis. IN: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a ed. 2010.

SOFFNER, Renato, CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e Educação: Um Diálogo Freire – Papert**. Revista Tópicos Educacionais UFPE, v.19, n.1, jan/jun. 2013, p. 147-162.

VALENTE, José Armando. Hipertexto: **O Uso Inteligente do Computador na Educação**. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=-5ZSxmZUAAAAJ&hl=pt-BR> . Acesso em 04 set. 2020

VALENTE, José Armando. O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: Unicamp,1999. 156 p.

O PROFESSOR DE LÍNGUAS-CULTURAS E(M) ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO BAIXO TOCANTINS – ENFRENTAMENTOS E APONTAMENTOS EM TORNO DA FORMAÇÃO CIDADÃ

Lucas Rodrigues Lopes¹
Zamara Rodrigues Pinheiro²

Introdução

Os professores frente ao ensino-aprendizagem de línguas-culturas, em diferentes perspectivas, maternas ou estrangeiras, com o passar dos anos, têm enfrentado alguns deslocamentos, os quais, em diferentes épocas, por conta de diferentes movimentos, trazem reflexões críticas sobre o que é ser professor de línguas-culturas e que práticas de ensino podem melhor atender às necessidades discentes na atualidade.

A partir disso, pretendemos considerar a Lei nº 13.415/2017, a qual propôs alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentando mudanças estruturais no Ensino Médio, fazendo com que seja ampliado o tempo mínimo do estudante na escola. Sendo assim, amplia-se o tempo mínimo de 800h para 1.000h anuais, fator que faz emergir uma nova organização curricular, em que compreende a flexibilidade da matriz de disciplinas, abarcando as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oportunizando diferentes ofertas de componentes curriculares. Dentro dessa perspectiva, emerge a possibilidade de escolha, por parte do aluno, diante de itinerários formativos direcionados a áreas do conhecimento e de formação técnica e profissional. Dessa forma, busca-se assegurar a oferta de educação de qualidade a todos os jovens

1 Professor da Faculdade de Letras – Língua Inglesa e do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Estudos do Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) e Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de professores de Inglês - TEMPO (CNPq/UFPA).

2 Discente do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa na Faculdade de Linguagem – Letras – Língua, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – (PIBIC – IC) – UFPA.

brasileiros, visando à aproximação das unidades escolares à realidade dos alunos na contemporaneidade, levando em conta as demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Levando a proposta do Ministério da Educação em conta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018), caracteriza-se como um conjunto de orientações com o objetivo de dar encaminhamentos para (re)elaboração dos currículos de referência tanto no ensino das redes públicas quanto privadas em todo território nacional. É papel da Base promover conhecimentos definidos como basilares, pensando sobre as competências e habilidades, favorecendo as aprendizagens de cada etapa da Educação Básica. Outrossim, propomo-nos a melhor entender o que caracteriza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos, já que ela tem se tornado uma referência comum obrigatória para propostas curriculares e desdobramentos, na tentativa de contemplar o protagonismo e a autonomia assegurados pela Constituição.

Nesta esteira de discussão, ressaltamos a emergência dos itinerários formativos, cuja definição centra-se em torno de um conjunto de atividades pedagógicas, dentre as quais podem ser escolhidas pelos estudantes. Elas podem representar oficinas, projetos ou núcleos de estudos, em situações de trabalho ou não, objetivando o aprofundamento de uma área do conhecimento, isto é, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), também da formação técnica e profissional (FTP).

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA: POSSIBILIDADES NO BAIXO TOCANTINS

Fundamentado no que é discutido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (MEC, BRASIL, 2007), entendemos a Educação Básica como um espaço singular, por meio de políticas, para a formação da cidadania, oportunizando as experiências em sociedades cada vez mais globalizadas na atualidade. Dentro desse prisma, tomamos como base os estudos de Coracini (2017), que destacam o ensino-aprendizagem como um processo pelo qual alunos com diferentes formações passam, considerando assim práticas sociais diversas, tanto em língua-cultura materna, como em língua-cultura estrangeira. Sendo assim, frisamos que o que torna a prática de ensino significativa é o modo como engajamos os alunos em sala de aula para diversos campos de atuação na sociedade hodierna. Em se tratando da cidade de Cametá, PA, com uma população tradicional – quilombolas, indígenas, ribeirinhos e assentados rurais – enxergamos o contato com outras línguas-culturas como uma possibilidade de ampliação no campo de visão dos alunos, percebendo outros efeitos de sentido, oportunizando

desse modo um olhar diferenciado a partir de suas próprias práticas sociais.

Assim, vemos a necessidade de colocar a relação entre a língua e cultura no centro dos debates de formação de professores de línguas, já que são bastante escassas propostas teóricas e pedagógicas com a finalidade de cruzar conteúdos culturais e linguísticos, visando à formação cidadã, conforme contribuições de Windle (2018). Nessa conjuntura, podemos fazer uso dos direitos humanos como pano de fundo para entrelaçar com uma proposta pedagógica crítica voltada à sala de aula. Desse modo, pensamos a Educação como lugar para formação cidadã, quando recorreremos à própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo dessa forma as lutas cotidianas dos povos tradicionais.

Em consonância com o discutido, refletindo sobre os povos tradicionais na região de Cametá, PA, Pennycook (2001) alerta-nos sobre as perspectivas críticas de ensino-aprendizagem de línguas-culturas, já que as diferentes abordagens de ensino, na atualidade, tendem a universalizar os sujeitos que ocupam os espaços escolares. Por conta disso, é preciso que certas discussões em torno da organização do coletivo e de ações comunitárias sejam respeitadas.

Nesse sentido, Revuz (1998) discute que a aprendizagem de uma língua-cultura se caracteriza como se tornar um outro. Sendo assim, explica-se que esse outro apresenta exterioridade e interioridade concomitantes, que são constitutivas do sujeito, isto é, com base no olhar do outro – amigos, família, colegas de escola e trabalho, existimos. Por isso, estar em contato com outras línguas-culturas é estar entre-línguas-culturas, uma vez que nesse processo de ensino-aprendizagem amplia-se o repertório linguístico-cultural, bem como faz com que os alunos vejam e compreendam o mundo, desprendendo o olhar, avizinando o sujeito ao diferente e, de igual modo, passando a olhar sua própria língua-cultura de uma perspectiva diferenciada.

Também, em se tratando desse aspecto no ensino-aprendizagem de línguas-culturas, Coracini (2012) destaca o porquê de trabalhar com o conceito língua-cultura hifenizado. Para a pesquisadora, não se deve separar as noções de língua e cultura, uma vez que o sujeito, quando enuncia algo por meio da língua, já está, de igual modo, de forma inconsciente, fazendo-se expressar sentidos por meio da cultura, considerando ideologias, valores e conceitos, que são construídos histórico-socialmente.

Em consequência, refletindo sobre o ensino-aprendizagem de línguas-culturas, com base nas contribuições teóricas de Rajagopalan (2012), já apontando como proposta de ensino para cidades do Baixo Tocantins, entendemos que o paradigma educacional emergente trata de experiências variadas com grupos sociais diferentes com valores, crenças, hábitos e comportamentos, que podem se entrelaçar ou não.

Dentro dessa perspectiva, Moita Lopes (2016) admoesta que o

ensino-aprendizagem pautado na experiência intercultural deve considerar a análise e reflexão de tomadas de decisão em sala de aula. Assim sendo, pensam-se as ações de sala de aula como emergentes da construção de conhecimento de forma alinear e colaborativa, dando ênfase no desenvolvimento de habilidades linguísticos-discursivas com base em diálogos interculturais. Essa prática de ensino visa romper com o imaginário cristalizado de que a língua-cultura inglesa é de propriedade única e exclusivamente de nativos, que ocupam lugares de sabres institucionalizados e elitizados.

Nesta esteira de discussão, Windle (2015) aborda as práticas de ensino de línguas-culturas como forma de apropriação cultural, já que inúmeras vezes estamos dando aulas para grupos marginalizados em nossa sociedade. A partir dessa ótica, cabe discutirmos a criação de comunidades de aprendizagem, considerando as ferramentas tecnológicas que são comuns aos nossos alunos, como, por exemplo, o WhatsApp. No caso das interações ocorridas nesse aplicativo, destacamos a importância do espaço virtual como apoio à integração da competência comunicativa intercultural às práticas de ensino de línguas, além de ser um lugar para emergência de identidades oprimidas, seja por conta da raça, gênero, sexualidade ou classe social.

TECENDO FIOS EM TORNO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO BAIXO TOCANTINS

Ao propor tecer fios que podem se entrelaçar na (re)elaboração de atividades de ensino-aprendizagem de línguas-culturas, temos consciência de alguns aspectos críticos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). À vista disso, com base nas considerações de Ribas (2018), destacamos que, ao propor um trabalho minucioso com as práticas de ensino linguístico-discursivas, a partir dos itinerários formativos, buscamos nos distanciar de um olhar unívoco e homogeneizante, uma vez que, diversas vezes, uma mesma escola recebe alunos oriundos de diferentes formações – ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Em se tratando da cidade de Cametá, PA, faz-se necessário valorizar a cultura local, oportunizando os conhecimentos dos aprendizes, visto que já trazem saberes, diversas vezes não escolarizados, das matas e rios, que os circundam. Ainda, é bastante fulcral tratar os conteúdos a serem trabalhados de uma perspectiva pluricêntrica, já que é papel do professor de línguas-culturas abordar as práticas de ensino sob a égide da variação, buscando esclarecer que existem, na sociedade atual, diferentes formas de pensar em detrimento de uma cultura elitista dominante, demonstrando clareza acerca dos efeitos da exclusão e da marginalização de uma parcela da sociedade.

Dentro desse prisma, Monte Mór (2015) discute que mais do que uma técnica, propor práticas de ensino com base no letramento crítico é adotar uma Pedagogia que abarca a dimensão política da linguagem, deixando latentes as relações de poder presentes. Já Santos e Ifá (2013) acreditam que a prática docente pautada no letramento crítico oportuniza um posicionamento crítico perante o mundo, o que possibilita aos alunos ações significativas em torno de todas as formas de comunicação, corroborando a fala, a escrita, o imagético, o sonoro. Por conseguinte, as aulas de língua-cultura ganham novas roupagens, uma vez que a formação cidadã é o fio condutor, vemos, então, um deslizamento de sentido; passamos de aulas formadoras para transformadoras. Em vista disso, Duboc (2015) é contundente, quando discute sobre as contribuições do letramento crítico como prática de ensino, pois a Educação precisa ter em suas veias a transformação do sujeito, apresentando uma visão mais acolhedora, que se estende à cidadania, buscando priorizar a democracia, já que vislumbra a participação ativa de grupos sociais diversos. Para a professora e pesquisadora, tomar como pano de fundo o letramento crítico é embasar o trabalho docente para além da construção de informações em sala de aula de línguas-culturas; é fazer com que os alunos entendam o princípio de negociação de sentidos, trazendo à reflexão a natureza social da linguagem e da construção do conhecimento de forma alinear.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA – POSSIBILIDADES NO BAIXO TOCANTINS

A aula de língua-cultura inglesa pode ser considerado o lugar para identificação de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural. No que diz respeito à cidade de Cametá, PA, acredita-se que, mesmo diante dos desafios espaciais e geográficos, a Educação dos rios e das matas precisa atravessar o desenvolvimento por meio das novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, seja na pesquisa, no compartilhamento, nos posicionamentos e produção de sentidos.

Tendo isso em mente, nossa proposta inicial é que o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa aconteça da mesma forma que a língua materna ocorreu. Isso pode ser materializado em práticas linguístico-discursivas do dia a dia, bem como pela análise e reflexão crítica. Dessa maneira, consideramos aqui uma veia bastante forte emergente na/da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs),

Diante dessas considerações, reflexos das vivências nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Médio e de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e dos relatos de discentes que estagiaram nas escolas de Ensino Básico, o professor de línguas-culturas poderá propor um trabalho com base nas

palestras veiculadas na plataforma TED Talk. Escolha bastante oportuna, uma vez que atravessamos a era da *fake news* e desinformação.

Assim sendo, a fim de melhor situar as condições de produção para a proposta, temos TED, cujo acrônimo abarca T = Technology, E = Entertainment e D = Design, isto é, em língua portuguesa, Tecnologia, Entretenimento e Planejamento. Justificamos a escolha pela plataforma, uma vez que identificamos a descentralização do ato de ouvir e ter acesso apenas a língua-cultura produzida por nativos, já que a plataforma se compromete em apresentar uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia, na Oceania e nas Américas. Esse atravessamento de línguas-culturas permite ao aluno observar a noção de diversidade linguístico-cultural emergente e em funcionamento. Outro detalhe da plataforma é que as apresentações se limitam a dezoito minutos, com, segundo os idealizadores, “ideias que merecem ser disseminadas”, considerando línguas, culturas, pensamentos e ideias dos jovens.

Com todo esse percurso, o professor de línguas-culturas, a partir da habilidade **EM13LGG10**, da BNCC, poderá propor atividades que analisem o funcionamento de diferentes linguagens, direcionando para interpretação dessas diferentes linguagens e (re)produção textual em diferentes plataformas, oportunizando o atravessamento semiótico (visual, verbal, sonoro e gestual)

Ainda, com base na experiência como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental³ e Ensino Médio, e nas análises empreendidas pela bolsista de Iniciação Científica (PROPESP/UFPA/PIBIC), acreditamos que a (re)elaboração das práticas de ensino de línguas-culturas se torne necessária por meio da transposição didática de diferentes gêneros do discurso. Dessa forma, o aluno poderá construir sentidos, levando em consideração trechos de áudios de palestras do TED Talk, fazendo com que o professor passe a desenvolver, com seus alunos, um trabalho extensivo com a linguagem. Ademais, desenvolve-se nos alunos a capacidade auditiva, dentro da qual faz com que os alunos prestem detida atenção ao que estão escutando, para que possam realizar as atividades subsequentes em diferentes formatos. Podemos dizer que é hora de o professor de língua-cultura transitar por diferentes linguagens e aportes. Oportunizar o preenchimento de lacunas para além de exercícios prescritivistas ou com foco na forma ou na decoreba de regras descontextualizadas de seu uso, pode levar a um ensino-aprendizagem de vocabulários de forma contextualizada, buscando nortear as regras da língua-cultura implícita no trecho do áudio trabalhado.

Por fim, em se tratando da habilidade **EM13LP01**, ainda em referência à plataforma TED Talk, vemos a possibilidade de se trabalhar a relação que o aluno estabelece no ato de ler e interpretar, considerando as condições de produção

3 No Pará, também, conhecidos como Fundamental Menor e Fundamental Maior.

e seu contexto sócio-histórico. Ao propor esse tipo de atividade, o professor foca na circulação de diferentes tipos de textos, bem como prioriza algumas instâncias, como, por exemplo, leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc. Também, ao seguir esse caminho, ampliamos as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica, orientando a produção de textos adequados a diferentes situações.

Aproximando-nos das escolas ribeirinhas, quilombolas e indígenas do Baixo Tocantins, insistimos neste trabalho alicerçado na BNCC, pois acreditamos ser bastante importante melhor entender como diferentes discursos atravessam as práticas de ensino de línguas-culturas. Nesse sentido, o professor poderá pedir que os alunos se tornem porta-vozes de sua própria cultura, elaborando pesquisas sobre diferentes autores da Literatura paraense, considerando diferentes aspectos históricos voltados à produção linguístico-discursiva dos modos de expressão, gírias e vocábulos em detrimento do uso da língua inglesa, fazendo com que os alunos desenvolvam um contraste entre diferentes línguas-culturas.

OLHARES (IN)CONCLUSIVOS E ALGUNS APONTAMENTOS

A proposta que trouxemos aqui teve como objetivo mostrar que o professor de línguas-culturas, materna ou estrangeira, ao longo dos anos tem se visto diante do desafio de refletir criticamente sobre práticas de ensino frente aos movimentos de reforma curricular, sempre levando em consideração a realidade de seus alunos e seus desdobramentos.

Dentro dessa perspectiva, buscamos destacar o conjunto de orientações e encaminhamentos para a (re)elaboração dos currículos das redes públicas e privadas no território brasileiro, com vistas à promoção dos conhecimentos básicos, tensionando sobre as competências e habilidades, elencando desse modo as aprendizagens de cada fase da Educação Básica.

Assim sendo, observou-se que é preciso melhor compreender os modos de funcionamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro das escolas, uma vez que se torna primordial aos alunos conceitos, como, por exemplo, autonomia e protagonismo, pautados na Constituição.

De igual modo, deve-se considerar que refletir de modo crítico sobre os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é também pensar criticamente sobre a construção de um ensino-aprendizagem de línguas-culturas, materna e estrangeira, a partir do letramento crítico, distanciando-se da universalização dos sujeitos que ocupam os espaços escolares, respeitando assim discussões em torno do coletivo e ações comunitárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CORACINI, M. J. R. F. **Diálogos da Análise do Discurso com Foucault: teoria, métodos e objetos**. Comunicação proferida em uma mesa-redonda do III CIAD: São Carlo, 2012.

CORACINI, M.J.R.F. **Aspectos linguístico-culturais na relação com o outro: construção da identidade de sujeitos em situação de rua**. Atas do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa Simpósio - Língua, discurso, identidade, Università del Salento, 2017, p. 1947-1959.

DUBOC, A. P. **Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

MOITA LOPES, L. P. D. **“Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil**. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Ed.). *Oficina de linguística aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado de Letras. p.37-62, 2016.

MONTE MÓR, W. **Crítica e Letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 31-50.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A critical introduction**. New York: Routledge, 2001.

RAJAGOPALAN, K. **For the umpteenth time, the “native speaker”: or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world**. In: LIMA, D. (Ed.). *Language and its Cultural Substrate: perspectives for a globalized world*. Vitória da Conquista: Uesb. p.37-58, 2012.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

RIBAS, F. C. **Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico**. *Domínios de Lingu@gem*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1784–1824, 2018.

WINDLE, J. A. **“white people are crazy. y’all hear me?”: Interseccionalidade na construção de identidades coletivas online**. IV *Pensando Áfricas e Suas Diásporas*. Mariana (MG): UFOP, 2015.

WINDLE, J. A. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva de educação intercultural**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2018, v. 57, n. 2.

POSFÁCIO

É tão gratificante fazer parte de mais uma obra coletiva e ver o desenvolvimento de pesquisas tão atuais, interessantes e necessárias. O meio acadêmico é uma construção de ideias, experiências e debates, cada autor/pesquisador conseguiu brilhantemente abordar temáticas essenciais para a nossa sociedade.

Paulo Freire, o mais célebre educador brasileiro sempre disse que a Educação é um ato político e uma ferramenta de transformação social e os textos aqui elaborados e produzidos demonstram essa versatilidade, consciência e criticidade.

O projeto Obras Coletivas MG nasceu com o ideal de expandir pesquisas acadêmicas e trabalhos no âmbito educacional. A educação é uma revolução diária, os autores/pesquisadores são a ponte com a sociedade e o conhecimento deve ser acessível!

Espero que você, leitor, consiga desfrutar e explorar cada texto!

Boa leitura...

Rebeca Freitas Ivanicska

Organizadora

Tiradentes, 06 de março de 2022.

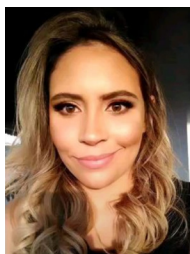
SOBRE OS ORGANIZADORES



Waldemar Borges de Oliveira Júnior: Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA), Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (UFPA) e Licenciado em Ciências Naturais (UFPA). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA), membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua como Professor Externo da Faculdade de Ciências Naturais da UFPA (Campus Universitário Tocantins- Cametá). Têm experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino de Ciências; Formação de Professores e Relações Étnico Raciais. waldemarjuniorcn@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8351607838592034>.



Bruna Beatriz da Rocha: Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>.



Rebeca Freitas Ivanicska: Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Municipal e Estadual de Minas Gerais. Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG). E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.

