

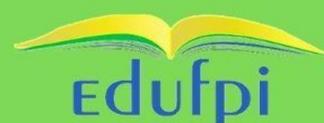
ISSN 1518-0743 (impressa)
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

LES

**U F P I / C C E / P P G E D
L I N G U A G E N S , E D U C A Ç Õ E E S O C I E D A D E**

**Revista do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UFPI
Ano 25 | n. 46 | set./dez. | 2020**

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





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | Jose Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira

Pró-Reitor de Pesquisa | Joao Xavier da Cruz Neto

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

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado

Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA

Diretor | Luís Carlos Sales

Vice-Diretora | Zozilena de Fatima Froz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Gloria Moura de Carvalho

Vice Coordenador | Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Editora | Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

Editoras Adjuntas |

Dra Maria da Glória Carvalho Moura – Universidade Federal do Piauí

Dra Eliana Sousa Alencar Marques - Universidade Federal do Piauí

Dra Shara Jane Holanda Costa Adad - Universidade Federal do Piauí

Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral- Universidade Federal do Piauí

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense

Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí

António Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra-Portugal

Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa

Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí

Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália

Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí

Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão

Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais

Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará

Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo

Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará

Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Salonilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal

Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí

Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo

Mariná Holzman Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Neide Cavalcante Guedes | Universidade Federal do Piauí

Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense

Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília

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

Endereço para contato
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
www.ojs.ufpi.br
Web:<<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN 1518-0743 (IMPRESSA) ISSN 2526-8449 (ELETTRONICA), Ano 25, n. 46, set./dez. 2020.

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

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

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

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Neide Cavalcante Guedes

Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha

Instrução para os colaboradores/autores [Vide final da revista](#)

Pede-se permuta We ask for Exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 25, n. 46

(2020) – Teresina: Ed. UFPI, 2020 – 324p

Desde 1996

Periodicidade quadrienal

(set./dez. 2020)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)

ISSN 2526-8449 (ELETTRONICA)

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

Indexada em/ Indexed in:

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

Universidad Nacional Autônoma do México – UNAM.

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

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

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

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

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

CAPES – Portal de Periódicos

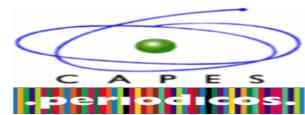
REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

GOOGLE ACADÊMICO

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras

LATINREV – Red Latinoamericana de Revistas en Ciências Sociais

SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas



U F P I / C C E
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 25 | n. 46 | set./dez. | 2020

Editorial | 13

Artigos

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA DE SUCESSO:
O OLHAR DA CRIANÇA | 19**

MAGNA MELO VIANA
TATYANNE GOMES MARQUES

**VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR
| 51**

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA
ANDERSON FERRARI

**SABERES, EXPERIÊNCIAS, DOCÊNCIAS: O QUE APRENDEM E COMO APRENDEM
BOLSISTAS DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR PIBID | 77**

CLÁUDIA AVELLAR FREITAS
THAIS MOREIRA ANTÔNIO
WALLACE VICTOR SALES TOLENTINO

**LINGUAGEM E CONCEITOS MATEMÁTICOS: O QUE REVELAM OS GUIAS DO PNLD
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL? | 110**

EDILSON DE ARAÚJO DOS SANTOS
MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS
SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

O ADOECIMENTO DOCENTE: UM PRODUTO DO CAPITALISMO | 132

ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA
BERTA LENI COSTA CARDOSO
CLAUDIO PINTO NUNES

**(DES) CONTINUIDADE NO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO
INTEGRAL: O (AFASTAMENTO DO) ALCANCE DA META 6 DO PNE 2014-2024 | 160**

JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES
CARLOS ANTÔNIO DINIZ JÚNIOR

**COMUNIDADE INFANTIL: PRÁTICAS DO COTIDIANO DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA
NA DÉCADA DE 1970 | 181**

ROSANA CARLA DE OLIVEIRA
CLAUDIA PANIZZOLLO

**EMERGENCY REMOTE TEACHING(ERT): REFLEXÕES SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO
E USO DAS TIC NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL | 209**

TÂNIA MARIA HETKOWSKI
FABIANA DOS SANTOS NASCIMENTO
KÁTIA SOANE SANTOS ARAÚJO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS E CONTROVÉRSIAS | 238
MIRTES GONÇALVES HONÓRIO

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES | 258
CRISTINA DALLASTRA SOARES
MARIA IOLANDA FONTANA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES | 279
JUCÉLIA OLIVEIRA SANTOS
ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

PARECERISTAS 2020 | 311

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 312

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 322

FICHA DE ASSINATURA | 323

Editorial | 13

Articles

LITERACY PRACTICES AND LETTERING OF A SUCCESSFUL TEACHER: THE CHILD'S LOOK | 19

MAGNA MELO VIANA
TATYANNE GOMES MARQUES

SURVEILLANCE OF SEXUALITY AND HETERONORMATIVITY IN SCHOOL CURRICULUM | 51

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA
ANDERSON FERRARI

KNOWLEDGE, EXPERIENCES, TEACHING: WHAT FELLOWS FROM A PIBID INTERDISCIPLINARY PROJECT LEARN AND HOW THEY LEARN | 77

CLÁUDIA AVELLAR FREITAS
THAIS MOREIRA ANTÔNIO
WALLACE VICTOR SALES TOLENTINO

LANGUAGE AND MATHEMATICAL CONCEPTS: WHAT DO THE PNLD GUIDES REVEAL FOR THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION? | 110

EDILSON DE ARAÚJO DOS SANTOS
MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS
SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

TEACHING DISEASE: A PRODUCT OF CAPITALISM | 132

ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA
BERTA LENI COSTA CARDOSO
CLAUDIO PINTO NUNES

(DIS)CONTINUITY IN FULFILLMENT FULL-TIME BASIC EDUCATION ATTENDANCE: (MOVING AWAY FROM) REACHING GOAL 6 OF THE PNE 2014-2024 | 160

JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES
CARLOS ANTÔNIO DINIZ JÚNIOR

CHILDREN'S COMMUNITY: DAILY PRACTICES IN A UNIVERSITY NURSERY IN THE 1970S | 181

ROSANA CARLA DE OLIVEIRA
CLAUDIA PANIZZOLO

EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT): REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL WORK AND USE OF TIC IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK | 209

TÂNIA MARIA HETKOWSKI
FABIANA DOS SANTOS NASCIMENTO
KÁTIA SOANE SANTOS ARAÚJO

STUDY SUPERVISED IN TEACHER TRAINING IN THE YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: CONTEXTS AND CONTROVERSIES | 238
MIRTES GONÇALVES HONÓRIO

LITERACY, LETTERING AND LUDICITY IN TRAINING AND PRACTICE OF LITERACY TEACHERS | 258
CRISTINA DALLASTRA SOARES
MARIA IOLANDA FONTANA

FIELD EDUCATION DEGREE COURSE FORMATION POLICY IN UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: CHALLENGES AND POTENTIALITIES | 279
JUCÉLIA OLIVEIRA SANTOS
ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS. RULES FOR COLLABORATION | 312

EXCHANGE | 322

SIGNATURE | 323

Editorial | 13

Artículos

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN Y LETRAS DE UN PROFESOR EXITOSO: LA MIRADA DEL NIÑO | 19

MAGNA MELO VIANA
TATYANNE GOMES MARQUES

VIGILANCIA DE LA SEXUALIDAD Y HETERONORMATIVIDAD EN EL CURRÍCULO ESCOLAR | 51

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA
ANDERSON FERRARI

CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS, ENSEÑANZA: LO QUE APRENDEN Y CÓMO APRENDEN BECARIOS DE UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO PIBID | 77

CLÁUDIA AVELLAR FREITAS
THAIS MOREIRA ANTÔNIO
WALLACE VICTOR SALES TOLENTINO

LENGUAJE Y CONCEPTOS MATEMÁTICOS: ¿QUÉ REVELAN LAS GUÍAS PNLD PARA LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL? | 110

EDILSON DE ARAÚJO DOS SANTOS
MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS
SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

LA ENFERMEDAD DOCENTE: UN PRODUCTO DE CAPITALISMO | 132

ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA
BERTA LENI COSTA CARDOSO
CLAUDIO PINTO NUNES

(DI)SCONTINUIDAD EN EL CUMPLIMIENTO ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN BÁSICA A TIEMPO COMPLETO: EL (ALEJAMIENTO DEL) ALCANCE DE LA META 6 DEL PNE 2014-2024 | 160

JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES
CARLOS ANTÔNIO DINIZ JÚNIOR

LA COMUNIDAD INFANTIL: PRÁCTICAS DIARIAS EN UN VIVERO UNIVERSITARIO DE LOS 70 | 181

ROSANA CARLA DE OLIVEIRA
CLAUDIA PANIZZOLO

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA (ERT): REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO PEDAGÓGICO Y USO DE LAS TIC EN LA REDE PÚBLICA MUNICIPAL | 209

TÂNIA MARIA HETKOWSKI
FABIANA DOS SANTOS NASCIMENTO
KÁTIA SOANE SANTOS ARAÚJO

ESTADIO SUPERVISADO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: CONTEXTOS Y CONTROVERSIAS | 238
MIRTES GONÇALVES HONÓRIO

ALFABETIZACIÓN, LETRAS Y LUDICIDAD EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN | 258
CRISTINA DALLASTRA SOARES
MARIA IOLANDA FONTANA

LA POLÍTICA DE ENSEÑANZA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES | 279
JUCÉLIA OLIVEIRA SANTOS
ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS. NORMAS PARA LAS COLABORACIONES | 312

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 322

FICHA DE ASSINATURA | 323

Editorial

Neide Cavalcante Guedes

Editora Chefe da Revista Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí tem a grata satisfação de apresentar seu número 46, reafirmando o compromisso em publicar artigos que tragam contribuições para o campo da educação, além de promover a interação entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Fechando o ano de 2020 a presente edição conta com 11(onze) artigos que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões em torno de temáticas variadas das quais destacamos: Saberes, Práticas e Formação de Professores.

Iniciamos com o artigo intitulado **“PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA DE SUCESSO: O OLHAR DA CRIANÇA”** onde as autoras Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, Magna Melo Viana e Tatyanne Gomes Marques analisam práticas significativas de alfabetização e letramento, a partir do olhar de crianças que provêm dos meios populares e estão cursando o 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública. Dentre as práticas exitosas as autoras destacaram a diversidade de metodologias para trabalhar os diferentes tipos de leitura, sendo a compartilhada, a individual, a contação de história as mais recorrentes, evidenciando as práticas de escrita espontânea e de livre expressão e o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Concluem afirmando que o processo de alfabetização e letramento a partir de diferentes óticas, possam mobilizar e subsidiar os interessados pela temática, principalmente professores alfabetizadores, a continuarem a investigação e o registro de práticas significativas de alfabetização e letramento com crianças dos meios populares.

“VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR” os autores Danilo Araujo de Oliveira e Anderson Ferrari apresentam parte dos resultados de uma pesquisa que teve objetivo geral identificar e analisar o funcionamento e atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju (SE) e problematizam os discursos que estão atravessando as falas dos e das docentes para legitimar certas posições de sujeitos, com especial atenção para

o currículo e seus efeitos nos processos de subjetivação e naquilo que é eleito e reiterado como “verdade”. Concluem argumentando que o currículo é um dos mecanismos de atuação da heteronormatividade, com suas possibilidades de subversões e de rompimentos com a norma.

Cláudia Avellar Freitas, Thais Moreira Antônio e Wallace Victor Sales Tolentino no artigo “**SABERES, EXPERIÊNCIAS, DOCÊNCIAS: O QUE APRENDEM E COMO APRENDEM BOLSISTAS DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR PIBID**” buscam compreender o que aprendem e como aprendem os bolsistas de iniciação à docência, ao participarem de um subprojeto interdisciplinar do Pibid/Capes. As autoras chamam a atenção no sentido de que saberes aprendidos pelos bolsistas, se originaram das necessidades proporcionadas pelo trabalho nas ações na universidade, pelo trabalho docente na escola básica e foram produzidos em diversos contextos, demandando processos reflexivos e dialógicos para serem constituídos. Nas conclusões as autoras reafirmam que os resultados dessa investigação abrem espaço para a discussão sobre a necessidade de manutenção do Programa, de forma que essa continuidade possibilite a condução de projetos perenes, com duração superior a um período letivo, interdisciplinares e que respeitem a autonomia dos professores coordenadores e supervisores na condução de suas propostas pedagógicas e políticas.

No artigo “**LINGUAGEM E CONCEITOS MATEMÁTICOS: O QUE REVELAM OS GUIAS DO PNLD PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**” Edilson de Araújo dos Santos, Maria Angélica Olivo Francisco Lucas e Silvia Pereira Gonzaga de Moraes analisam a concepção de linguagem matemática apresentada nos Guias de livros didáticos avaliados pelo PNLD nos três ciclos trienais de 2010 a 2019. Os autores afirmam que investigação demonstrou que a secundarização da linguagem matemática nas tarefas pode levar a erros conceituais e que a aproximação dos conceitos matemáticos em seu uso cotidiano se mostrou simplista verificando que a omissão ou o uso inadequado dos conceitos matemáticos pode levar a possíveis equívocos na aprendizagem da linguagem matemática.

No artigo “**O ADOECIMENTO DOCENTE: UM PRODUTO DO CAPITALISMO**” os autores Abília Ana de Castro Neta, Berta Leni Costa Cardoso e Claudio Pinto Nunes apresentam uma análise sobre o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes e sua relação com a precarização das condições e relações de trabalho, submetidos desde o início do modo de produção capitalista, tomando como referência Marx e Engels, para refletir como a

classe trabalhadora está submetida a condições de trabalho precárias e degradantes. Os autores Concluem afirmando que embora a Síndrome acometa predominantemente profissionais que por sua natureza de trabalho estabeleçam contato direto e constante com o outro (sujeito), ela é estabelecida, sobretudo, pelo trabalho nos moldes do capitalismo, marcado pela exploração da mais-valia, alienação do trabalho, depauperação da força de trabalho.

Em “**(DES) CONTINUIDADE NO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL: O (AFASTAMENTO DO) ALCANCE DA META 6 DO PNE 2014-2024**” os autores Janaína Specht da Silva Menezes e Carlos Antônio Diniz Júnior analisam os mo(vi)mentos da oferta de educação básica em tempo integral no Brasil, de forma associada ao disposto na meta 6 do PNE 2014-2024. Para os autores o trabalho revela que a descontinuidade das políticas indutoras de tempo integral, desenvolvidas no âmbito do governo federal, contribuiu para a ocorrência de oscilações e o refreamento desse atendimento no ensino fundamental, constatando a necessidade de superar o desafio associado ao Pacto Federativo, uma vez que, nos momentos de interrupção de uma política indutora federal – caso do PME e do PNME –, diminuiu substancialmente o número de alunos em tempo integral no ensino fundamental.

No artigo “**COMUNIDADE INFANTIL: PRÁTICAS DO COTIDIANO DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA NA DÉCADA DE 1970**”, Rosana Carla de Oliveira e Claudia Panizzolo apresentam um estudo das práticas pedagógicas de um tempo vivido na instituição, para ajudar a compreender as relações, os saberes, as crenças e as atitudes que formaram a cultura escolar naquele tempo. Este estudo se insere na perspectiva dos estudos de História das Instituições Educativas, e para tal, considera a materialidade, as representações e a apropriação dos participantes da história desta instituição. Em suas conclusões as autoras afirmam que, embora o binômio da época fosse saúde e nutrição, observa-se que desde o início o trabalho da instituição apresentou preocupações pedagógicas pertinentes à época. Visto que, a pessoa escolhida para liderar o projeto foi Marianna Augusto. Enfermeira altamente qualificada em puericultura trouxe para a Comunidade Infantil as técnicas mais avançadas para a educação das crianças pequenas na década de 1970. A preocupação com a rotina, atividades de linguagem e de desenvolvimento, dentro da perspectiva piagetiana, apontam para a concepção de cuidar e educar que viria ganhar espaço nas décadas seguintes.

“**EMERGENCY REMOTE TEACHING(ERT): REFLEXÕES SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO E USO DAS TIC NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL**” as autoras Tânia Maria Hetkowski, Fabiana dos Santos Nascimento e Kátia Soane Santos Araújo

problematizam os desafios vividos por um grupo de gestores, coordenadores e professores sobre as dificuldades de adaptação das aulas presenciais para o *Emergency Remote Teaching (ERT)*.em suas conclusões as autoras salientam que no decorrer da tessitura deste texto, mudanças na organização e oferecimento do ensino remoto pela Secretaria Municipal de Educação ocorreram, de forma que o material escrito não acompanha essas vicissitudes, principalmente, pelo fato de algumas dessas transformações terem sido realizadas de forma repentina, sem as devidas justificativas.

No artigo intitulado **“ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS E CONTROVÉRSIAS”**, Mirtes Gonçalves Honório investiga as contribuições do estágio supervisionado na construção de saberes docente de modo a redimensionar a prática pedagógica, em escolas situadas no meio rural. Conforme a autora ressalta os dados foram organizados em categorias e analisados com base nos referenciais para formação de professores. Esse procedimento possibilitou o diálogo com diferentes estudos e foi elucidativo para atingir os objetivos almejados e evidenciou que o Estágio Supervisionado como prática dialética constitui-se em possibilidade para entender e buscar a superação da dicotomia entre a teoria e as práticas em escolas públicas de ensino fundamental e predispõe ao exercício constante da reflexão sobre a prática profissional proporcionando aos professore(as) discentes um olhar crítico e consciente de seu papel como interlocutor nas questões profissionais, sociais e políticas.

O artigo **“ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES”** as autoras Cristina Dallastra Soares e Maria Iolanda Fontana discutem a relação entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica e em políticas de formação continuada para professores alfabetizadores considerando a relação entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica e em políticas de formação continuada para professores alfabetizadores. Concluem reafirmando a necessidade de intensificar a formação nas escolas da RME para a reflexão e análise crítica dos problemas da aprendizagem da leitura e da escrita e intensificar as discussões sobre o contexto da ludicidade neste processo.

Fechando a edição o artigo **“A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES”** Jucélia Oliveira Santos e Rosineide Pereira Mubarack Garcia analisam o processo de implementação dos cursos de Licenciatura em

Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com destaque para os seus desafios e potencialidades. As autoras concluem evidenciando que a Pedagogia da Alternância, como inovação pedagógica que consiste em formação contínua em diferentes tempos e espaços e prioriza a aproximação dos acadêmicos e universidade com a realidade dos territórios rurais, provoca mudanças na forma de pensar e de agir de alguns estudantes, ao passo que favorece uma formação crítica, política e humanística para além da docência, capaz de trazer melhorias no âmbito educacional, da produção da vida cultural e material para as comunidades e demais sujeitos coletivos existentes nos espaços rurais, aos quais os educadores em formação se encontram vinculados.

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade reafirma o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa científica na Área de Educação contribuindo com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações e, diante da diversidade de estudos aqui apresentados, encerra o ano de 2020 ensejando que as reflexões desenvolvidas pelos autores possam contribuir e estimular os debates pertinentes ao campo da educação, abrindo novas perspectivas de investigações. Desejamos aos autores e leitores um ano de 2021 repleto de luz, esperança e garantias de que a pesquisa sempre será um espaço institucionalizado de propagação de novos saberes. E que viva a Ciência!!

Boas Festas!

Feliz Ano Novo!

ARTIGOS

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA DE SUCESSO: O OLHAR DA CRIANÇA

SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII, onde atua na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*. É professora externa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid),

E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0129-0719>

MAGNA MELO VIANA

Professora da rede pública Municipal de Guanambi, especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII, Bom Jesus da Lapa/BA. Preceptora do Programa de Residência Pedagógica (Bolsista Capes). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino,

Linguagem e Sociedade (PPGELS),

E-mail: magnameloviana@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9731-5081>

TATYANNE GOMES MARQUES

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII. É Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia e pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPQ).

E-mail: tatygmarques@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-3220>

RESUMO

Este artigo objetiva analisar práticas significativas de alfabetização e letramento, a partir do olhar de crianças que provêm dos meios populares e estão cursando o 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública. Adotou-se uma abordagem qualitativa e dentro desta perspectiva o estudo de caso. Para recolha dos dados, utilizaram-se: desenho infantil conjugado à oralidade, análise de documentos, observação e entrevista. Ao ouvir as crianças deste estudo, foi possível saber como vivenciam o processo de alfabetização e letramento e o que tem sido significativo para elas no ensino de seus professores. Dentre as práticas exitosas destacaram-se a diversidade de metodologias para trabalhar os diferentes tipos de leitura, sendo a compartilhada, a individual, a contação de história as mais recorrentes. Evidenciaram-se as práticas de escrita espontânea e de livre expressão e o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. No decorrer da pesquisa, por meio da observação e da construção do memorial reflexivo de uma professora alfabetizadora de sucesso, perceberam-se como se deu o processo de formação e de atuação dessa professora a partir de elementos de sua história de vida, do seu percurso escolar, das relações com os pares e saberes adquiridos na carreira profissional. Por fim, espera-se que os relatos e reflexões teóricas aqui apresentadas sobre o processo de alfabetização e letramento a partir de diferentes óticas, possam mobilizar e subsidiar os interessados pela temática,

principalmente professores alfabetizadores, a continuarem a investigação e o registro de práticas significativas de alfabetização e letramento com crianças dos meios populares.

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Práticas significativas. Crianças.

LITERACY PRACTICES AND LETTERING OF A SUCCESSFUL TEACHER: THE CHILD'S LOOK

ABSTRACT

This article aims to analyze significant literacy and literacy practices, from the perspective of children who come from popular backgrounds and are attending the 3rd year of elementary school in a public school. A qualitative approach was adopted, and within this perspective the case study. To collect the data, we used: children's drawing combined with orality, document analysis, observation and interview. By listening to the children in this study, it was possible to know how they experience the process of literacy and literacy and what has been significant for them in the teaching of their teachers. Among the successful practices, the diversity of methodologies for working with different types of reading stood out, with shared, individual and storytelling being the most recurrent. The practices of spontaneous writing and free expression and the work with the diversity of textual genres were evidenced. During the research, through the observation and the construction of the reflective memorial of a successful literacy teacher, it was noticed how the process of formation and performance of this teacher took place from elements of her life history, her path education, relations with peers and knowledge acquired in the professional career. Finally, it is expected that the reports and theoretical reflections presented here on the process of literacy and literacy from different perspectives, can mobilize and subsidize those interested in the topic, especially literacy teachers, to continue the investigation and the recording of significant practices. literacy and literacy training with children from popular circles.

Keywords: Literacy. Significant practices. Children.

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN Y LETRAS DE UN PROFESOR EXITOSO: LA MIRADA DEL NIÑO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar prácticas significativas de alfabetización y alfabetización, desde la perspectiva de los niños que provienen de entornos populares y que asisten al tercer año de la escuela primaria en una escuela pública. Se adoptó un enfoque cualitativo y, dentro de esta perspectiva, el estudio de caso. Para recopilar los datos, utilizamos: dibujo infantil combinado con oralidad, análisis de documentos, observación y entrevista. Al escuchar a los niños en este estudio, fue posible saber cómo experimentan el proceso de alfabetización y alfabetización y lo que ha sido significativo para ellos en la enseñanza de sus maestros. Entre las prácticas exitosas, se destacó la diversidad de metodologías para trabajar con diferentes tipos de lectura, siendo la más común la narración compartida, individual y la narración de cuentos. Se evidenciaron las prácticas de escritura espontánea y libre expresión y el trabajo con la diversidad de géneros textuales. Durante la investigación, a través de la observación y la construcción del monumento reflexivo de una maestra de alfabetización exitosa, se notó cómo el proceso de formación y desempeño de esta maestra tuvo lugar a partir de elementos de su historia de vida, su camino educación, relaciones con pares y conocimientos adquiridos en la carrera profesional. Finalmente, se espera que los informes y las reflexiones teóricas presentadas aquí sobre el proceso de alfabetización y alfabetización desde

diferentes perspectivas, puedan movilizar y subsidiar a los interesados en el tema, especialmente los maestros de alfabetización, para continuar la investigación y el registro de prácticas significativas. Alfabetización y alfabetización con niños de los círculos populares.

Palabras clave: Alfabetización. Literatura. Prácticas significativas. Niños

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Durante anos pesquisas têm enfatizado o fracasso escolar de alunos das camadas populares não alfabetizados nem letrados na “idade certa¹”. São inúmeras as justificativas para compreender essa problemática. Os casos de sucesso na alfabetização de nossas crianças são vistos? São estudados? São valorizadas as práticas escolares de alfabetização e letramento que deram certo? São socializadas as ações de professores que proporcionaram contribuições? São enfatizadas as formações de sucesso dos professores alfabetizadores? Como são as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças dos meios populares?

A pesquisadora ao atuar em uma instituição escolar pública que atende alunos de bairros periféricos, percebeu nesse espaço alunos participativos que eram letrados e alfabetizados na infância com sucesso. E ainda, constatou que a referida instituição alcançou a melhor nota do município de acordo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2015). Nesse contexto, o sucesso escolar é considerado pela sociedade como “estatisticamente improvável” (LAHIRE, 2004) devido as condições econômicas, sociais, culturais e familiares desiguais dos alunos que frequentam a instituição escolar. Posto isso, surgiu a necessidade de analisar práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças que provêm dos meios populares e estão no 3.º ano do ensino fundamental da escola municipal *Vereador João Farias Cotrim*².

Este texto reconhece a importância de estudos sobre o sucesso escolar (GOBBI, 2008; LAHIRE, 2004; VIANA, 2000), que fornecem inúmeras contribuições para a compreensão de casos pouco prováveis de sucesso escolar de alunos dos meios populares e práticas pedagógicas exitosas de professores que atuam nesses espaços e com esses estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário a realização de pesquisas sobre práticas significativas de

¹ Termo utilizado para designar previsão de ano escolar em que as crianças possam saber ler e escrever. Antes de 2017, havia uma previsão para o 3º ano dos anos iniciais. A partir de 2018 com BNCC prevê a alfabetização já do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

² Escola Municipal criada em 11 de maio de 1986 pelo decreto nº 08/86. Esta instituição atende alunos da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

alfabetização e letramento, no intuito de possibilitar, além do reconhecimento e da valorização dessas ações, a reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada de professores³ para que sejam percebidas as habilidades já adquiridas e as que ainda necessitam ser desenvolvidas por eles⁴.

As práticas significativas de alfabetização e letramento precisam ser objeto de estudo dos pesquisadores da área, com a finalidade de embasar o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores e promover a reflexão e o debate sobre como e para quê alfabetizar.

Atualmente, ao chegar à escola, com a intenção de ouvir professores alfabetizadores, em algum estudo científico, a maioria manifesta desinteresse, justificando que muitas vezes, os pesquisadores apenas criticam e culpam suas práticas pelo fracasso escolar dos estudantes⁵, sem compreender os desafios da docência e do cotidiano da sala de aula. Segundo as professoras da escola municipal *Vereador João Farias Cotrim* os modelos de propostas pedagógicas prontas não são ideais, porque cada realidade escolar é diferente. Porém, elas entendem a necessidade da aproximação da universidade com a educação básica para a realização de pesquisas e estudos que apresentem resultados de práticas significativas realizadas por professores em diversos contextos, servindo de referência para que outros docentes possam repensar, analisar e refletir sobre seu fazer pedagógico⁶.

Nessa perspectiva, este texto objetiva compartilhar atividades e metodologias significativas utilizadas por uma professora alfabetizadora de sucesso que atua em uma escola pública que recebe alunos dos meios populares. Analisa as relações estabelecidas entre a professora, os alunos e o cotidiano escolar, apresentam caminhos metodológicos percorridos pela docente sobre práticas de leitura, ações relacionadas à escrita e trabalho com gêneros textuais, a partir do olhar das crianças, revelado em seus desenhos comentados. Por fim sublinha as demandas e possibilidades de diálogo entre a universidade e a educação básica por meio da realização de estudos e pesquisas sobre a prática docente.

³ Para saber como a formação continuada de alfabetizadoras oportuniza professoras aprofundarem questões inerentes ao processo de letramento e alfabetização, ver *Arruda e Grosch (2020)*.

⁴ Sobre isso, ver os estudos e pesquisas sobre práticas significativas de letramento e alfabetização, realizadas por Reis, Santos e Marques (2018), Souza, Ferreira (2017) e Brito (2016).

⁵ Em relação a falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar, ver Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018).

⁶Sobre experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas nos anos iniciais do ensino fundamental, ver Carvalho (2020). Sobre os modos de praticar à docência na educação infantil ver, Guedes e Gomes (2019).

DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS

Os processos de alfabetização e letramento surgiram em momentos diferentes da história da educação. Segundo Cagliari (1998), a alfabetização antecede a existência da instituição escolar, visto que nasceu no momento em que a escrita foi inventada. Surgiu das necessidades cotidianas, como meio de contagem era feita com marcas em cajados ou ossos e usada, provavelmente, nas práticas comerciais, na leitura de obras religiosas e na obtenção de informações culturais da época. Os processos privilegiavam os registros ideográficos e pictográficos. Consequentemente, a evolução da escrita gerou o sistema alfabetico.

O processo de alfabetização foi implantado na educação na década de 1980 pela *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1985). Essas pesquisadoras explicam o processo mediante o qual as crianças aprendem a ler e escrever. Trata-se de um processo construtivo, no qual a criança procura ativamente entender a natureza da linguagem que se fala a sua volta. Ao compreendê-la, formula hipóteses de quantidade, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. Esse caminho — que pode ser representado em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabetico — tenta abordar esse movimento do ponto de vista do sujeito que aprende.

Nesse contexto, começou a emergir um novo fenômeno: o letramento. Segundo Soares (2006), *letramento* é uma palavra recente na educação, já que surgiu na segunda metade dos anos 1980. Essa palavra vem do inglês *literacy*, do latim *littera*; é o sufixo *-mento* que denota o resultado de uma ação. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever.

Desse modo, alfabetização e letramento são termos diferentes. Mas, conforme aponta Soares (2004), esses fenômenos muitas vezes no Brasil passaram a ser associados, ora confundidos. A fusão desses processos levou à perda da especificidade da alfabetização, que é o ensino da leitura e da escrita em seus pormenores. Esse processo foi obscurecido pelo letramento. Pode-se afirmar que o privilégio de uma faceta sobre a outra resultou em uma das causas de fracasso da escola brasileira.

É necessário entender a alfabetização e o letramento como fenômenos complementares. Além disso, é fundamental conhecer a especificidade de cada um deles, o que é bem caracterizado por Soares (2004, p. 97):

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido

como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos.

Atentar para a definição dos conceitos de alfabetização e letramento não é academicismo, é uma atitude necessária, visto que toda a ação pedagógica vai iniciar pelo conhecimento. Para uma ação docente apropriada, é preciso ter clareza desses dois fenômenos, conhecê-los.

A escolarização de sucesso ocorre com a compreensão dos fenômenos de alfabetização e letramento em suas especificidades, mas com o entendimento de que ambos são processos complementares. Para Soares (2004), seria necessário trabalhar a prática do letramento e da alfabetização conjuntamente, constituindo o caminho para a superação dos problemas que se têm enfrentado nessa etapa da escolarização, ou seja, alfabetizar letrando. A alfabetização precisa se desenvolver no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por intermédio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, dependendo da alfabetização.

“SÃO OS PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS”

Essa frase é um verso de uma das lindas poesias de Mario Quintana (2007) e faz-nos pensar em todo o trajeto de pesquisa, nos passos percorridos e nas maneiras como estes foram transcorridos. Isso possibilitou chegar às descobertas e aos objetivos pretendidos e analisar as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças de meios populares que estão no 3.º ano do ensino fundamental.

Neste caminhar, foi indispensável um comportamento, por parte da pesquisadora, de curiosidade, compromisso, responsabilidade, paciência, dinamicidade, rigorosidade e flexibilidade. Seguiu-se todo o percurso com o rigor ético regido pelas Resoluções n.º 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. O trabalho foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa e foi aprovado.

Seguindo os princípios éticos e protocolos de pesquisa, escolheu-se uma abordagem qualitativa. Suas características são apontadas por Bogdan e Biklen (1994). Isto é, a fonte

direta de dados é o ambiente natural, consistindo o investigador no instrumento principal. Deve haver uma preocupação com o contexto. A investigação é descritiva. É imprescindível o interesse maior pelo processo que simplesmente pelos resultados. Também é necessária uma análise dos dados de maneira indutiva. Além disso, o significado é de importância vital nessa abordagem.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa utilizada foi o estudo de caso. Para Yin (2001), tal metodologia estrutura uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente determinados. Baseia-se em várias fontes de evidências para realizar uma triangulação dos dados.

Sendo assim, este trabalho constitui-se em um estudo de caso, visto que investigou um caso particular, distinto. A pesquisa foi realizada na escola municipal *Vereador João Farias Cotrim* a qual recebe alunos provenientes de meios populares, residentes em grande maioria em bairros próximos à escola, sendo grande parte destes periféricos. As famílias desses estudantes enfrentam sérios problemas, como desemprego e renda insuficiente. Mesmo diante dessas condições, a escola desde o ano de 2015 apresenta o melhor desempenho do Ideb do município de Guanambi e aí está sua singularidade.

As vantagens em usar o estudo de caso são apontadas por Gil (2009): estuda o caso em profundidade; enfatiza o contexto em que ocorrem os fenômenos; garante a unidade do objeto; é flexível; estimula o desenvolvimento de novas pesquisas; favorece a construção de hipótese; possibilita a investigação em áreas inacessíveis por outros procedimentos; permite estudar o caso em seus aspectos subjetivos; valoriza o entendimento do processo; pode ser aplicado sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos.

Para recolher os dados, foram usados: desenho infantil conjugado à oralidade, análise de documentos, observação, entrevista semiestruturada e memorial.

O memorial sobre a trajetória de vida, de formação e atuação da professora alfabetizadora foi construído e apresentado por ela. Em seguida, a pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com a professora alfabetizadora da turma, que foi gravada e posteriormente transcrita e analisada. Com esse instrumento, foram levantados e aprofundados os dados de identificação pessoal, trajetória escolar, caminho profissional, formação, prática educativa e metodologias de ensino utilizadas. Pretenderam-se compreender as práticas significativas da alfabetização na perspectiva do letramento, a formação da docente e as condições de sua formação.

Outra fonte utilizada foi a observação participante, que, segundo Yin (2001), é uma modalidade especial de observação por meio da qual o observador participa de fato dos eventos que estão sendo estudados. A observação ocorreu em uma turma do 3.º ano do ensino fundamental no turno matutino. Foram verificados: a rotina, os momentos de aula, as metodologias utilizadas, os exercícios e as atividades elaboradas, os materiais didáticos, os cadernos e os trabalhos dos alunos e as formas de avaliação. Esses fatores foram registrados no diário de campo com notas descritivas.

Os documentos analisados permitiram refutar os dados. Entre tais materiais, estavam: o Projeto Político-Pedagógico, os projetos didáticos, os planos de aula, as atividades avaliativas e os diários. Esses documentos constituíram fontes ricas de dados para compreender o fazer pedagógico da professora alfabetizadora e a concepção da escola como um todo.

Como já sinalizado, o estudo aconteceu em uma turma do 3º ano do ensino fundamental na escola Municipal Vereador João Farias Cotrim. Nesta turma, foram selecionadas 05 crianças para participar de forma aprofundada, sendo Catapimba, Emília, Narizinho, Marcelo e Alice⁷. Os critérios foram a renda, adesão das crianças e seus responsáveis e disponibilidade no horário oposto da aula. Utilizou-se o desenho delas conjugado à oralidade. Primeiramente, explicou-se às crianças o trabalho e os objetivos deste. Depois, pediu-se que desenhassem o que, para elas, era importante na prática de sua professora em sala de aula. Após ter desenhado e colorido, comentaram sobre seus registros. O estilo de comunicação foi semelhante a um diálogo, visto que a maioria das crianças não somente comentava os desenhos, mas ia além da ilustração.

Optou-se pelo desenho por este se tratar de um tipo de comunicação em que a criança pode ter maior liberdade para expressar e despertar prazer e interesse no momento de sua realização. Segundo Gobbi (2009), os desenhos infantis reunidos com a oralidade são formas privilegiadas de sua expressão. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do mundo vivido, imaginado, construído, em uma atitude de pesquisa que busque contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares.

Para interpretação das evidências encontradas recorreu-se à técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), constitui um conjunto de estratégias de análise de

⁷Os nomes das crianças apresentados são fictícios. Os pseudônimos escolhidos são personagens da Literatura Infantil.

comunicação que visa a obter um procedimento sistemático dos conteúdos das mensagens e da expressão destes, fazendo inferências dos registros a partir de deduções lógicas, sempre considerando o emissor e todo seu contexto. A análise de conteúdo deve seguir três etapas cronológicas: a pré-análise; momento de intuições até a formulação das interpretações; na segunda fase, sistematização dos dados, denominada de exploração da matéria; e a última etapa, realização das inferências e as interpretações dos dados, relacionando-os com as bases teóricas.

Em todo percurso da pesquisa pensou-se nos sujeitos investigados como indivíduos diferentes, com ideologias, sentimentos, identidades, subjetividades, experiências e singularidades que devem ser respeitadas. E adentrar no universo infantil leva mais ainda a considerar as especificidades da criança, suas distinções. Nas linhas abaixo são caracterizadas as crianças, as protagonistas do estudo.

CRIANÇAS LINDAS

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra só corta rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

(ROCHA, 2007.).

Começo aqui com a poesia “As Crianças são lindas” de Rutch Rocha⁸, já que as crianças aqui ouvidas têm sua beleza e suas diferenças. Como sujeitos históricos, carregam consigo marcas do que viveram e do que vivem. Têm características, personalidades, dificuldades e habilidades, ora semelhantes, ora diferentes. Mas se sabe que elas são transparentes; percebe-se nitidamente suas emoções, desejos e sentimentos e não ocultam o

⁸ Poesia retirada da obra de Ruth Rocha (2007) cujo título é: toda criança do mundo mora no meu coração.

que pensam, logo, é possível perceber que são as crianças. Aqui é traçado o perfil de cada uma, sob a ótica do que foi percebido pela pesquisadora.

Catapimba⁹ 9 anos, filho único e morava com seus pais. Esta criança tinha bom desenvolvimento na aprendizagem, já era alfabetizado¹⁰. Catapimba era muito comunicativo e participativo. Nas aulas, com frequência, ficou tagaraleando com os colegas. O futebol era uma das paixões desse garoto. Muitas vezes, ouviu-se Catapimba falar sobre jogadores de futebol. Na maior parte do tempo, seu sapato era uma chuteira, seu brinquedo era uma bola, andava com os utensílios de um verdadeiro atleta.

Alice¹¹, 9 anos, morava com sua mãe e sua irmã mais velha. Já era alfabetizada. A imaginação e o brincar fazia parte de sua forma de ser criança. Algo que chamou a atenção nesta menina é sua habilidade imaginativa e criativa. Em suas mãos, o simples, o padronizado, tornava-se algo belo, inovador; com sua autoria e seu talento, criava, recriava, de modo extraordinário.

Emília¹² 9 anos, morava com seus pais e seus dois irmão menores. Quando falamos com essa criança, ficamos emocionadas, pois, enquanto a aluna discorria sobre sua trajetória escolar, lágrimas caíram sobre seu rosto. Sua autenticidade era perceptível, sua alegria contagiante, ela era muito faladeira! Logo se perceberam suas excelentes habilidades orais, apesar de não estar alfabetizada. Emília reconhecia tanto suas dificuldades como seus avanços; notava-se seu desejo e sua esperança de viajar pelo mundo da leitura.

Martelo, Marmelo, ops! Marcelo¹³ tinha 9 anos, morava com os pais, filho único e já estava alfabetizado. Marcelo chamou atenção por sua dedicação, seu cuidado e seu respeito com o próximo. Além disso, com sua curiosidade de criança, participou, argumentou e questionou dos momentos em sala de aula.

⁹ Catapimba é o apelido dado a José dos Reis, personagem do livro *A decisão do campeonato*, de autoria de Ruth Rocha (1992). Catapimba tinha esse nome porque, sempre que pegava na bola, driblava, chutava e — Catapimba! — fazia gol.

¹⁰ Segundo Soares (2004) alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita. Desta forma, Consideraram-se alfabetizadas aquelas crianças que escreve dentro das normas do sistema alfabetico e que ler. Estes dados do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, foram informados nos relatos da docente, a partir das avaliações por ela desenvolvidas.

¹¹ Alice no país das maravilhas de Lewis Carroll (2007) deu origem à Alice, que, com sua imaginação, é transportada para um universo totalmente mágico.

¹² Personagem do Sítio de Pica-Pau Amarelo, citado pelo escritor Monteiro Lobato (1931) na obra Reinações de Narizinho.

¹³ Personagem de Ruth Rocha (1999), Marcelo, Marmelo, Martelo.

Narizinho¹⁴ 9 anos, morava com sua mãe e sua irmã menor, já tinha sido alfabetizada. Menina meiga, quem a conheceu se encantou com sua doçura. Ela era a mais quieta, todas as vezes que se pronunciou, expressou-se com o tom de voz baixinho. Somente participou dos diálogos em sala, quando foi solicitada; porém, nos momentos de recreação, brincou, correu e pulou, demonstrou alegria e viveu a plenitude de sua infância.

Apesar das diferenças de cada criança aqui descrita, todas tinham sonhos, desejos, questionamentos, curiosidades, alegrias, viajavam em suas criações, reconheciam quem eram. Como sujeitos que, desde cedo, são autores de suas histórias. É por isso que suas vozes precisam ser ouvidas, elas têm muito a nos dizer e a nos ensinar.

O QUE CATIVOU AS CRIANÇAS EM SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Muitas pesquisas têm buscado compreender o processo de alfabetização somente a partir da ótica dos professores, da gestão escolar e das avaliações externas; enquanto isso, as crianças, protagonistas desse processo, não são ouvidas. Construíram-se discursos, métodos e teorias a partir das vozes dos coadjuvantes.

Para compreender a alfabetização das crianças, é preciso: ouvi-las, saber como vivenciam esse processo; compreender o que é significativo para elas no ensino de seus professores; percebê-las como o sujeito cognitivo, aquele que procura ativamente entender o mundo a seu redor e trata de resolver as interrogações provocadas por este. Tal sujeito aprende basicamente por intermédio de suas próprias ações sobre o objeto de mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que as organiza (FERREIRO, 1985).

Ao perceber a criança como sujeito ativo e cognitivo, buscou-se nesta pesquisa compreender as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento. A partir do olhar dos alunos, revelado em seus desenhos comentados, analisaram-se os dados das observações e a entrevista com a professora. As práticas percebidas e ressignificadas pelas crianças foram divididas nas seguintes categorias: práticas voltadas para a leitura, ações relacionadas à escrita e trabalho com gêneros textuais.

¹⁴É uma [personagem fictícia](#) da obra Reinações de Narizinho do [Sítio do Pica-Pau Amarelo](#), de [Monteiro Lobato \(1931\)](#). Chama-se Lúcia, mas é conhecida mesmo como Narizinho, e ganhou esse apelido por conta de seu nariz arrebitado. Adora comer jabuticaba do pé, inventar reinações e conversar com sua amiga Emília.

PARA ALÉM DA CODIFICAÇÃO: CALIGRAFANDO A REPRESENTATIVIDADE

Nos espaços escolares, o uso da escrita é voltado, na maioria das vezes, às cópias. Segundo Ferreiro (1985), a escrita não é cópia passiva, constitui um sistema de regras próprias que representa algo, envolve uma série de processos de reflexão sobre a linguagem, vai além do aspecto perceptivo motor, constitui uma tarefa de ordem conceitual. Quando uma criança começa a desenvolvê-la, produz traços visíveis sobre o papel e coloca em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado de representação gráfica.

Nesse contexto, Ferreiro (1985) apresenta algumas indagações: como as crianças veem a escrita? A prática de escrita usada no processo de alfabetização tem sido por elas apreciada? Quais práticas de escritas as crianças valorizam? A partir do olhar de uma das crianças, complementado pelos dispositivos geradores de dados, houve a tentativa de responder a alguns desses questionamentos. Quando se pediu às crianças deste estudo que desenhassem e comentassem o que consideravam importante nas ações de sua professora em sala de aula, um aluno se desenhou lendo e escrevendo. Observe um trecho do diálogo com Catapimba para compreender sua ilustração:

Figura 1 – Catapimba lendo e escrevendo



Pesquisadora: *E esse desenho?*
Catapimba: *É eu lendo e escrevendo*
Pesquisadora: *Você gosta da leitura?*
Catapimba: *Gosto de escrever também; nas aulas de produção textual, gosto muito.*
Pesquisadora: *Tem esse momento de leitura e escrita?*
Catapimba: *Tem, a professora lê para nós e também a professora pede para criar histórias.*
Pesquisadora: *Acontece sempre?*
Catapimba: *Sim.*

Fonte: Acervo da pesquisa

Percebe-se, nesse trecho, que a escrita considerada importante por Catapimba é aquela proposta nas aulas de produção textual. Não é a mera cópia, mas sim aquela que permite a criação. Destaca-se aqui a prática significativa para a criança: a escrita voltada para a espontaneidade, para a autoria e para a livre expressão. O texto espontâneo, na alfabetização,

possibilita compreender o processo de aprendizagem do aluno, o modo como este está construindo os conhecimentos a respeito da escrita, da leitura e da fala.

O estudante, com esse tipo de atividade, enfrenta o desafio das novas palavras, constrói hipóteses sobre a escrita. Os textos espontâneos não devem ter como finalidade prioritária a ortografia. Deve-se utilizá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades (CAGLIARI, 2009).

A escrita espontânea pode permitir que o professor faça uma avaliação sobre o desenvolvimento da escrita da criança e, a partir disso, veja quais atividades trabalhar. A escrita citada por Catapimba foi a criação de histórias.

Nas observações, chamaram a atenção outros tipos de escritas como: o ditado cantado, as receitas, os acrósticos, a reescrita de histórias e a redação coletiva. O ditado cantado aconteceu da seguinte forma:

A professora inicia a aula explorando o calendário, a chamada e a pauta. Posteriormente, faz a escuta da música “A gramática cantada masculino e feminino” com os alunos. Após isso, pergunta de que se trata a música, os alunos logo relacionam-na ao conteúdo *masculino* e *feminino*. Naquele exato momento, a docente explica a atividade que será realizada: ditado cantado. Reproduz uma estrofe da música, os alunos escrevem, assim sucessivamente. As pausas foram acontecendo nas estrofes. Foi uma atividade divertida, os estudantes cantavam e faziam a tentativa de dançar no ritmo da música. As crianças que tinham maiores dificuldades na escrita foram auxiliadas pela professora, que foi passando de cadeira em cadeira e sentando ao lado delas para ajudá-las na formulação da escrita e questioná-las sobre esta. Em seguida, a educadora faz escrita coletiva da letra da música no quadro com toda a sala. Nesse momento, explora a estrutura e o conteúdo das palavras, na tentativa de atender todos os alunos. (Diário de campo, 21 ago. 2017).

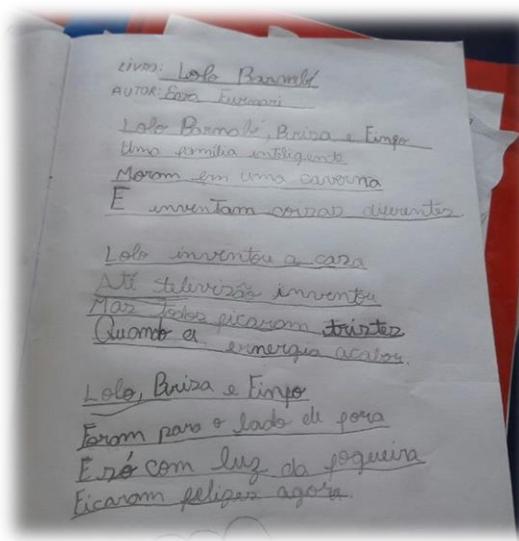
Essa atividade oportunizou a escrita individual e coletiva. Não foi voltada para cópia, por isso, possibilitou a reflexão sobre a escrita, permitindo que a criança construísse suas hipóteses de ortografia. Houve receptividade da didática adotada pela professora, já que as crianças se envolveram com a música de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, desenvolveram sua aprendizagem tanto do código escrito como do conteúdo *masculino* e *feminino*.

Segundo Cagliari (2009), o ditado ou as cópias, quando usados incoerentemente para punir os alunos indisciplinados, para reprová-los, pode levar a consequências indesejáveis na alfabetização. Mas fazer escrita de textos interessantes para os alunos memorizarem termos pode ser uma prática saudável e significativa. Além de considerar a forma como devem ser realizados esses ditados, o professor deve ficar atento às finalidades dessa atividade. Ou seja,

esta depende de como é feita e, sobretudo, das intenções de sua realização e de um uso natural da linguagem.

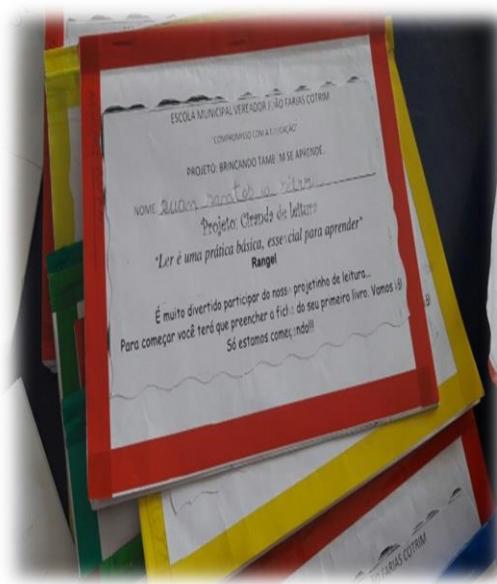
Outro trabalho desenvolvido pela professora que chamou a atenção foi a construção de livrinhos — produção escrita e desenhada pela criança a partir dos livros lidos por elas. A partir das leituras realizadas, os alunos fizeram suas produções textuais, usando gêneros diferentes — acrósticos, histórias e poemas.

Figura 2 – Construções escritas a partir de histórias lidas



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 3 – Livro Ciranda da



Fonte: Acervo da pesquisa

As atividades da professora eram planejadas a partir das dificuldades dos alunos. São listados alguns meios que a docente usou para identificar esses desafios: avaliações diagnósticas, escrito de texto espontâneo e ditado. Quando se questionou sobre os critérios para planejar a aula, Lúcia disse: “*pelas dificuldades dos alunos*”. As atividades apresentadas por ela são excelentes ferramentas para desvendar os obstáculos da aprendizagem.

Percebeu-se, de acordo com as observações e o material de planejamento analisado, que a professora trabalha com uma diversidade de textos escritos: receita, acrósticos, histórias, poemas, música e fábulas. Essa variedade faz com que a criança perceba a função de cada tipo de material escrito, contribuindo para seu letramento, que simultaneamente permite que o aluno comprehenda que a escrita é importante não somente dentro do recinto escolar, mas vai além dos muros da escola; “a escrita é importante na escola, porque é importante fora da escola, e não o inverso” (FERREIRO, 2003, p.21).

AS IMPRESSÕES DA CRIANÇA NO MUNDO DA LEITURA

Os discursos mais comuns, quando se fala de leitura, tratam da importância desta para a vida acadêmica e profissional do sujeito. Esse tipo de colocação não é necessariamente errado, mas virou o *outdoor* da leitura. Com isso, valoriza-se a prática voltada apenas para a longevidade escolar, o que inclui adentrar no ensino superior, cursar as especializações mais altas da academia, conquistar um bom emprego, etc.

A criança precisa aprender a ler enquanto sujeito do presente, inserido no contexto atual. Segundo Kramer (2010), ela não deve aprender para o futuro, o sucesso na aquisição da leitura e da escrita não é somente uma das estratégias para mantê-la na escola. É importante considerar o uso dessa aprendizagem em sua vida e possibilitar a compreensão da importância da leitura e da escrita no presente para incentivá-las ao fascínio pelo ato de ler, o que poderá tornar esse processo significativo e prazeroso.

O ato de ler precisa fazer sentido na vida da criança. Para isso, faz-se necessário levar em conta como as crianças têm percebido a leitura na escola? Elas veem as práticas de leitura como significativas? O que têm feito seus professores para que os alunos se tornem leitores? Que tipo de leitura tem cativado os estudantes em sala de aula?

Como já indicado, as práticas analisadas neste estudo partem dos desenhos e das falas dos alunos para compreender que leituras são significativas para estes. As cinco crianças

retrataram em seus desenhos ou citaram atividades que lhes agradam. Catapimba se desenhou escrevendo/lendo. Alice ilustrou e comentou a hora da leitura compartilhada, realizada pela professora. Narizinho representou a professora contando a história *João e Maria*. Marcelo fez o desenho da leitura realizada pela professora sobre a narrativa “Sanduíche da Maricota” e comentou os tipos de leitura realizada pela professora. Por fim, Emília falou que aprendeu a ler, mas reconheceu suas dificuldades.

Alice citou uma das atividades das quais gosta: “*Eu gosto da hora da leitura, é porque eu gosto da hora da leitura compartilhada*”. Este tipo de leitura foi explicado pela criança: “*Tia Lúcia pega algum livro, que ela tinha escolhido [há] algum tempo, ela vai lá, conta para gente*”. Veja o desenho da hora da leitura:

Figura 4 – Hora da leitura



Fonte: Acervo da pesquisa

A criança precisa vivenciar desde cedo a leitura feita por adultos na família. Porém, tal prática ainda tende a ser mais comum na escola. Para Solé (1998), o que mais motiva as crianças a ler e escrever é ver os adultos importantes para elas lendo ou escrevendo.

Na observação das aulas da professora investigada, presenciou-se a leitura compartilhada da crônica “De que cor é o vento?” de autoria de Anne Herbauts (2013). Durante esta atividade, com suas estratégias a professora permitiu a interação dos alunos, que foram estimulados pelo enredo do texto e pela expressividade da voz da professora. Esse tipo de leitura pode ser chamado de leitura em voz alta que pode usar recursos como entonação, criação de vozes, variação de intensidade e de ritmos. Sua prática é de extrema importância por favorecer o contato direto dos alunos com o texto escrito por meio da escuta, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas referentes à modalidade escrita e aos gêneros em questão (VALADARES, MENDONÇA, MORAES, 2013).

Outra prática significativa foi retratada por Narizinho, que registrou a professora contando uma história. Quando se questionou sobre o que desenhou, disse: “*Foi a história de João e Maria*”. Também comentou como foi realizada essa atividade pela educadora: “*Ela contou a história de João e Maria com avental e uns bonequinhos*”. Veja o registro de Narizinho:

Figura 5 – João e Maria



Fonte: Acervo da pesquisa

A história foi contada e não lida. A leitura em voz alta distingue-se da ação de contar história. Para Valadares, Mendonça e Moraes (2013) na leitura em voz alta é preciso estar com os olhos atentos às palavras impressas do texto. Na segunda, por outro lado, os olhos são voltados para o público, envolve a comunicação por meio da voz e do olhar, da expressão gestual, facial, corporal, dentre outros recursos.

Apesar das diferenças dessas práticas, ambas mantêm relações, visto que a contação de história conduz à leitura. Segundo Valadares, Mendonça e Moraes (2013), é preciso permitir ao leitor o acesso à linguagem por meio também da audição, daí a importância do contador de histórias.

O gosto pela leitura não tem um único caminho nem obrigatoriedade, tampouco necessita unicamente do contato físico com a obra. O contato prazeroso com a leitura poderá ser com os ouvidos, os olhos, a voz. A construção do leitor se dá de diferentes modos, envolve as identificações de gestos, audições, afetos, nas quais se incluem as práticas tanto escolares como extraescolares.

É de extrema relevância que se dê maior atenção às práticas de leitura, tanta a lida como a contada, visto que elas abrem o caminho para a formação do leitor. De acordo com Abromovich (1991), a criança ao ouvir uma história, permite o início da aprendizagem de ser

um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. Além disso, ler estimula o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatralizar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever e o querer ver de novo.

O registro de Narizinho foi ao encontro dos dados coletados. Não houve observação da pesquisadora no dia em que a história foi contada; porém, no dia seguinte, quando estávamos na sala de aula, a professora fez uma sondagem da história *João e Maria* para verificar o que os alunos lembavam:

A professora, depois da realização da leitura do calendário, da escrita e leitura da pauta, faz a sondagem da história *João e Maria*, contada por ela na aula anterior. Os alunos no coletivo contam a narrativa de acordo os acontecimentos. A professora estimula a contação com o seguinte questionamento: “*O que aconteceu na história João e Maria?*”. A partir disso, um aluno começa a falar, e os demais vão contando as partes que o colega deixa de falar. À medida que recontam, a docente faz as interferências para garantir que eles narrem todos os acontecimentos da história. (Diário de campo, 23 out. 2017).

Nessa atividade, houve o envolvimento e a empolgação dos alunos, ficou muito explícito que eles gostavam daquele momento, deliciavam-se com ele, todos queriam falar. A professora, de modo cuidadoso, permitiu que todos se expressassem. Nessa mesma aula, a professora utilizou também o método da sondagem, diferentemente do exemplo anterior, esta atividade foi usada para verificar se os alunos conheceriam a nova história a partir dos personagens por ela apresentados. Foi usado pela docente um balde com fantoches de palitos, que são a representação dos personagens da história *João pé de feijão*.

A prática de sondagem da história permitiu vivências enriquecedoras, tanto no campo da literatura como no da socialização e da oralidade. Foi uma atividade que possibilitou que a criança brincasse com suas hipóteses e com suas lembranças de histórias já ouvidas. Os alunos arriscaram sem medo de errar, pois era algo tão prazeroso que sentiam a necessidade de se expressar.

Outra prática que chamou a atenção durante a observação foi o reconto das histórias dos livros lidos pelos alunos. Esse momento é descrito na nota de campo:

A professora deu para cada aluno um livro para que este fosse levado para casa para realizar a leitura. Também pediu que eles registrassem o título e o nome do autor e produzissem um desenho sobre o livro. Na aula, solicita que todos os alunos façam o reconto ou algum comentário sobre a história lida. Os alunos vão à frente da sala; alguns, com dificuldades, narram a história de forma fragmentada; outros falam em voz baixa; e há aqueles expressivos, que narram com tom de voz alto. Sucessivamente, as crianças recontam sua história. Um aluno faz o reconto obedecendo toda a sequência; todo empolgado pede à professora para

realizar a leitura; ela dá oportunidade. Devido ao tempo demandado pela atividade, Lúcia deixa para terminar o reconto na próxima aula, de maneira que todos possam participar. (Diário de campo, 30 out. 2017).

Essa atividade permitiu usar o tripé *leitura, escrita e oralidade*. Ainda prevalece nas escolas a supremacia do escrito sobre a oralidade. Todavia, existe a necessidade de trabalhar com o oral para dar voz ao aluno, o qual, dessa forma, poderá construir seus argumentos e expor suas ideias. Além disso, esse tipo de prática possibilita a inibição da timidez.

Entre outros momentos significativos, a professora oportunizou a leitura pelos alunos no pátio escolar. O educador deve pensar em um ambiente acolhedor e aconchegante, que possibilite tornar a leitura mais atrativa ao aluno. Os locais amplos, preferencialmente ao ar livre, favorecem outro tipo de experiências para as crianças, são importantes impulsionadores de seus processos de produção e apropriação do conhecimento (LEITE, 2013).

Quando se perguntou à Alice sobre os espaços em que são desenvolvidas as práticas de leitura, ela afirmou: “*Tem vez que agente pode ir à biblioteca ir ler o livro. E pode ir para fora da sala*”. A aluna mencionou ambientes de leitura externos à sala de aula — o pátio e a biblioteca. Cabe destacar que a biblioteca não deve ser considerada como espaço alternativo, ela é o espaço de leitura.

A ida à biblioteca deve estar incluída nas programações da escola. Para Abromovich (1991), essa sala é um espaço de descobertas; nela, o aluno pode olhar, mexer, saborear, folhear um livro, brincar com as palavras, imaginar. Há, “sobretudo, possibilidades de encontrar toda espécie de livros que proporcionem encantamento ludicidade, prazer, descobertas... Há tantos!!! É só escolher” (ABROMOVICH, 1991, p.163).

Todo ambiente escolar, em sua totalidade, deve ser considerado formativo. Para Leite (2013), é preciso pensar criticamente as dimensões formativas do ambiente escolar como um todo, é preciso voltar nosso olhar aos tantos outros espaços que compõem a instituição de ensino voltada para a alfabetização e o letramento. Esse local deve acolher, de forma mais explícita e significativa, a dimensão lúdica da aprendizagem.

Diante dos registros das crianças e das observações, percebeu-se que a professora utilizava diversas estratégias de leitura — como a compartilhada, a individual, a silenciosa e a contação de história — e variadas formas de trabalhá-la, como a sondagem e o reconto. As táticas de leitura, convenientemente contextualizadas, podem facilitar a tarefa do professor e ajudar os alunos em sua aprendizagem (SOLÉ, 1998).

As contribuições da leitura na vida de uma criança são inúmeras. Segundo Silva (2012), o ato de ler como uma atividade humana possibilita a contestação e a criatividade. Visto que, o ato de ler leva o sujeito a novos horizontes, tem a possibilidade de experienciar alternativas de existência. Dessa forma, o leitor possui mais subsídios para pensar sobre a realidade, sobre as condições de vida; e torna mais provável reagir, questionar e contestar diante do que se discorda. Ainda, a leitura permite sair da rotina, da conformidade, o que leva a uma nova capacidade de compreender e engendra novas possibilidades de existir, de construir significados ao que se lê e de utilizar imaginativamente as ideias formuladas.

TEXTUALIZAR: OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INGREDIENTES FUNDAMENTAIS DO LETRAMENTO

A criança lida cotidianamente com uma diversidade de gêneros comunicativos, sejam eles orais ou escritos. Nas situações rotineiras, pode ter contato com: bula de remédio, lista de compras, bilhete da professora, entrevista no rádio, receita médica ou culinária, sermão de um líder religioso, nota promissória, horóscopo, telefonema etc. A interação das crianças com esses gêneros ocorre de modo espontâneo. Conforme Val et al. (2007), a escola precisa oportunizar um ensino sistemático e participativo, voltado para práticas de leitura e escrita que ofereçam observação, análise, reflexão e discussão. Os gêneros de linguagem podem cumprir esse importante papel no contexto escolar.

Os gêneros têm funções comunicativas para a vida em sociedade. Como suporte de linguagem, têm três dimensões essenciais, apresentadas por Schneuwly e Dolz (1999, p. 7):

[...] 1) Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam divisíveis através dele [do gênero]; 2) os elementos das estruturas comunicativas semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidade de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Os autores fazem uma caracterização de gêneros como instrumentos de comunicação que podem ser agrupados de acordo suas características específicas e são formados por textos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “em situações semelhantes, escrevemos textos semelhantes, que podemos chamar gêneros de textos, conhecidos de e reconhecido por todos”. Os autores acrescentam que, do ponto de vista do uso da aprendizagem, o gênero pode

ser considerado como um excelente instrumento, fornecendo um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência aos aprendizes.

Os gêneros textuais como ferramenta para a vida social e para a aprendizagem têm sido usados na escola? Como as crianças têm percebido a diversidade de textos nas escolas? Que tipo de gênero tem cativado os alunos? Eles têm compreendido a função social da escrita e da leitura?

Três crianças deste estudo, ao relatar o que para elas era importante no trabalho de sua professora em sala de aula, citaram diferentes gêneros textuais e retrataram-nos em seus desenhos. Alice representou o conto e o calendário. Marcelo ilustrou o conto, as fábulas e os poemas. Narizinho registrou o conto.

Marcelo fez um desenho sobre o conto “Sanduíche da Maricota” e sobre a fábula “O sol e o vento”. Relatou, em suas falas, uma diversidade de leituras trabalhadas pela professora. Comentou: “*Faz de textos, de histórias, de fábulas, de poema. Hoje a gente escreveu um poema e leu um texto*”. Marcelo narrou trechos da fábula “O sol e o vento” quando discorreu sobre seu desenho:

É... O sol e o vento estavam brigando para ver quem era o mais forte. Tinha viajante que estava passando e estava com um casaco. O sol disse: “Quem conseguir tirar a roupa do viajante ganha”. O sol foi usando o poder dele até esquentar; e o viajante ficou com o casaco; ele estava com um casaco; e o sol foi fazendo calor; [o viajante] ficou com vontade de tirar o casaco. O vento foi fazer frio; ele colocou casaco.

No desenho de Marcelo, prevalece o gênero textual *fábula*. A criança conseguiu compreender o desfecho da história e a sequência dos fatos e, mais importante, no que tange à fábula, entendeu a função desse tipo de texto. O aluno disse: “*A fábula traz aprendizagens, coisa importantes, mostra que a gente não pode ter tudo que a gente quiser, a gente não pode conseguir na mão*”. Logo abaixo observe os desenhos dele:

Figura 6 – Gênero textual- fábulas



Fonte: Acervo da pesquisa

Segundo Bagno (2006), a fábula como gênero literário pode ser importante aliada tanto para o trabalho pedagógico da língua oral, da leitura e da língua escrita quanto para uma perspectiva sociológica e antropológica. Oferece esquemas de análise e/ou explicação para comportamentos sociais e para traços de personalidade dos indivíduos.

Diante das falas das crianças e dos outros dispositivos geradores de dados, perceberam-se os gêneros presentes em sala de aula: receitas, pauta, poema, música, lenda, conto, fábulas, rótulo e entrevista. Para Soares (2010), é importante que o aluno conviva com vários gêneros textuais para que entre em contato com os diferentes usos sociais da língua e perceba porque e para que se utiliza a escrita. Essa vivência possibilita conhecimentos de diversos textos e ajuda o estudante a interagir com diferentes modelos. Além disso, essas interações permitem ao discente se manifestar de uma forma variada ao produzir textos.

A inserção de diferentes textos na escola possibilita, segundo Rojo (2006), o domínio escrito dos gêneros em geral e envolve a modalidade escrita da linguagem para sua produção ou para sua compreensão. Com isso, os alunos terão interesse e prazer, bem como entendimento da utilidade da escrita, de sua circulação social, de suas finalidades e de suas formas.

A aproximação das práticas de leitura e escrita com a vida do aluno e o uso delas pode levá-lo à condição de sujeito letrado. Para Soares (2006), social e culturalmente, a pessoa letrada passa a ter outra condição, não muda de classe, mas altera seu lugar social, seu modo de viver em sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. As mudanças da pessoa letrada vão para o campo social, cultural cognitivo, linguístico etc.

O sujeito alfabetizado-letrado tem novas possibilidades, apontadas por Silva (2012, p. 45):

Ser alfabetizado-letrado, então é ter possibilidade de penetrar nos horizontes culturais que fazem parte do mundo da escrita. Sem tal formação, o homem fica restrito, em termos gnósticos-práticos, ao falar e ao ouvir (mundo da oralidade), sendo impossibilitado de participar do processo cultural através dos atos de ler e escrever.

O sujeito letrado tem as condições de participar na sociedade para sua transformação, pois tem uma compreensão do mundo que o cerca a partir do conhecimento adquirido por meio da leitura. A ausência desta gera o oposto disso, mantém conformismos e aceitação das ideologias dominantes.

O letramento permite a formação crítica do sujeito. Não pode ser um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas nos processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar e questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos diversos contextos (SOARES, 2006).

Esta condição de letrado deve fazer parte da formação dos alunos no âmbito escolar. Como aponta Rojo (2006), um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais nas quais se utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática.

PARA ALÉM DO CASULO: A METAMORFOSE FORMATIVA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Primeiramente, explica-se a analogia. As correlações aqui descritas se referem ao processo de transformação que dá origem à borboleta, a metamorfose, por isso, *para além do casulo*. O processo de formação do educador passa por transformações no decorrer de sua profissão, como um casulo que se torna uma borboleta, aqui relacionado à identidade do docente, constituída a partir das mutações. Não há possibilidade de ser professor sem uma metamorfose, ela é necessária para desenvolver o perfil docente.

A metamorfose do professor possibilita a constituição de sua identidade docente. Segundo Pimenta (2000), a identidade do educador se forma a partir de seu modo de situar-se no mundo, de sua trajetória de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios, do sentido que tem em sua vida docente. Em um processo de construção do sujeito historicamente situado em um contexto, cultural, político, econômico, social etc. A partir disso seu perfil profissional vai se construindo em consonância com sua vida pessoal.

Nesse percurso, uma pluralidade de saberes é produzida. Como poderíamos definir estes saberes? O saber é um constructo social e pode ter um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi, muitas vezes, chamado de saber-fazer e de saber-ser. Essas competências constroem-se em interação com os outros. Os saberes podem ser definidos como: experenciais, curriculares, disciplinares e profissionais (TARDIF, 2010).

Dessa forma, para compreender a metamorfose formativa da profissão da alfabetizadora investigada, buscou-se perceber em quais condições se deram sua formação.

Procuraram-se conhecer sua trajetória pessoal, escolar e profissional e as experiências adquiridas no contexto escolar. Nesse sentido, apresenta-se a professora Lúcia.

Lúcia¹⁵ reside há 47 anos em Guanambi/BA, tem 48 anos, declarou-se de cor branca, é católica, casada, mãe de 3 filhos com idade de 12, 19 e 23 anos, todos nascidos em Guanambi. Seu filho mais novo mora com ela e o pai em casa própria, os outros dois habitam a cidade de Petrolina, onde cursam medicina. Tanto a mãe como o pai de Lúcia são lavradores e vivem na zona rural do município de Guanambi. Nenhuns dos dois frequentaram a escola. Porém, foram alfabetizados em casa com seus pais, ou seja, os avós de Lúcia.

Lúcia, com apenas um ano, foi adotada pelos avós maternos, visto que sua mãe havia tido gêmeos e encontrava dificuldades para cuidar de três crianças pequenas. Assim se mudou para a zona urbana do município de Guanambi e ficou sob os cuidados de seus avós, que eram lavradores. O avô também era rezador. Como seus pais, seus avós não frequentaram a escola, foram alfabetizados por professores particulares.

O processo de alfabetização de Lúcia se deu muito antes de ir para escola, aprendeu a ler em casa com seus pais, com seus irmãos e, principalmente, com seu avô. Ao retomar algumas de suas lembranças, mencionou:

Eu fui praticamente alfabetizada sozinha, como os meus pais, porque eu aprendi com meus irmãos (tios), meu avô sentado com alfabeto num papel. Ele abria um buraco no papel e colocava para não vermos, ele falava para decorarmos a sequência alfabética, abria um buraco e colocava as letras grandes para falarmos que letra era a, b... Outra hora ele colocava no caroço do milho o alfabeto.

Lúcia citou as práticas tradicionais usadas pelo avô para ensiná-la, aprendidas em seu lar. Afirmou que desde pequena possuía o desejo de frequentar a escola, mas, naquele período, a instituição escolar só poderia matricular crianças aos 6 anos na pré-escola e aos 7 anos na turma de 1.^a série — as turmas de alfabetização. Ao completar a idade, pôde frequentar a escola.

Foi no contexto dessas práticas tradicionais que Lúcia aprendeu a ler e escrever com seu avô. A professora de Lúcia usava o antigo método de alfabetização, em que a aprendizagem ocorria por meio do ensino das letras. Percebem-se nessas práticas características do método sintético que se dá na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, ainda estabelecer a correspondência a partir de elementos mínimos as letras, em um processo que consiste em ir das partes ao todo (FERREIRO, 1985).

¹⁵O nome da professora investigada é fictício, foi escolhido pela participante do estudo em homenagem a sua professora alfabetizadora.

Já no final de sua trajetória escolar, concluído o magistério, a última etapa da educação básica, Lúcia já adentrou a sala de aula como professora contratada. Em 1992, iniciou a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) na cidade de Guanambi. Em seguida, prestou concurso para a vaga de professora e foi aprovada. Exerceu o cargo de diretora e vice-diretora. Além disso, atuou durante 28 anos na sala de aula enquanto professora e durante 26 anos nas turmas de alfabetização de crianças e de jovens e adultos. Ao longo desse período, teve experiências nas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas sua preferência é a alfabetização em turma de crianças e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No decorrer de sua carreira, a professora fez a especialização em Literatura de Língua Portuguesa. Também disse que participou de alguns cursos de formação continuada, os quais são listados a seguir, de acordo com nomes que receberam: Formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic/Bahia); Educação de Jovens e Adultos: da teoria à prática; Currículo e ensino para o Proejá¹⁶; Leitura e escrita: acessibilidade à alfabetização; Ensino de Língua Portuguesa através da literatura; Educação de Jovens e Adultos: ensinar com ação, aprender com alegria; Laboratório de práticas. Alguns dos cursos foram oferecidos pela Secretaria de Educação, outros pelos programas de governo e pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII.

Lúcia, quando questionada sobre a escolha da profissão, informou: “*Na realidade, foi uma coisa que eu sempre quis, desde criança brincava de professora, queria ser professora, foi uma coisa que era inata...*”. Ela reafirmou isso em outra fala: “*uma coisa que gostava desde criança, desde criança eu gostava*”. E ainda teve como inspiração sua professora alfabetizadora conforme mencionou: “*Acho que foi ela que me inspirou a ser professora*”.

As condições e as circunstâncias de poder fazer magistério e a posterior possibilidade de adentrar em sala de aula propiciaram que seus desejos de criança se concretizassem. Mas algo se revela em sua história: a docência começa primeiramente pelo amor à profissão. São necessárias aos profissionais da educação as seguintes condições, apontadas por Gadotti (2003): gostar de aprender; ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção de seu jardim, de sua roça; amar o aprendiz, sendo preciso apreciar ser professor (ter autoestima) para ensinar.

A professora Lúcia mencionou que, entre as práticas do professor alfabetizador, deve

¹⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

haver a pesquisa: “*passo o tempo todo pesquisando, com grupos de colegas de professores da educação infantil e anos iniciais [...]. A pesquisa e o planejamento ajudam muito a pensar atividade, ter ideia [...]. Não tem como você trabalhar, ser professor, sem pesquisa*”.

A pesquisa é enfatizada pela docente, seja na comunicação com colegas de trabalho, nas redes sociais ou em outros grupos de educadores. Essa ação é uma das condições imprescindíveis para a docência. Freire (1996, p.14) esclarece que ensinar exige pesquisa

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, eduto e me eduto. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa possibilita a intervenção do professor na prática, a inovação, a construção de conhecimentos, e constitui uma das ferramentas importantes para o trabalho do professor. Percebe-se também na fala da professora Lúcia a necessidade de compartilhar os saberes das experiências.

Outros momentos de trocas de conhecimentos são citados pela professora investigada. Quando se questionou sobre as atividades coletivas da escola, a docente mencionou que as atividades de planejamento complementares são individuais e coletivas. Sobre isso, Lúcia explicou que: “*a maioria dos planejamentos é feito com o professor que trabalha com a mesma série [...], a gente senta junto e planeja o trabalho, e tem momentos com toda a escola para estudo e planejamento de ações gerais*”.

Segundo Tardif (2010), cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros por meio do material didático, dos modos de fazer, constroem material juntos, elaboram provas juntos, falam sobre os modos de organizar a sala de aula etc. Também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros elementos de sua constante atualização; isso faz parte da partilha de saberes entre os docentes.

É nesse cotidiano que são adquiridos os saberes experenciais, conforme esclarece Tardif (2010, p. 49):

[...] São saberes práticos (e não da prática: eles não de superpõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes da experiência originam-se das práticas diárias do docente, em suas experiências individuais e nas relações grupais, sob a forma de *habitus*. Segundo Tardif (2010), os *habitus* são disposições adquiridas na prática real. Os *habitus* podem transformar-se em um estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade; manifestam-se mediante um saber-ser pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano.

A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e o de formando (NÓVOA, 1991). Essa convivência coletiva pode acarretar o surgimento de valores, que é um dos aspectos facilitadores e positivos presentes na escola em que Lúcia atua. A entrevistada descreveu:

Outra coisa que eu acho que facilita aqui na nossa escola também é essa questão do doar do professor, do coleguismo, apesar de que aqui ainda tem isso, sabe? Na nossa escola tem, você vê que sempre um está ajudando o outro, eu acho que isso facilita o trabalho do professor. Tipo assim, eu não posso, [...] [se eu tiver que] chegar atrasado, tem sempre um colega que pode ficar ali na sala te aguardando, tudo em todos os sentidos, eu acho que a escola ainda tem isso. Graças a Deus, tem muitos colegas solidários.

Percebe-se, nesse espaço escolar, a presença da solidariedade e da cooperação, importantes para a convivência social e para o processo formativo do professor. As dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, 1991).

Lúcia é a autora de sua formação. Sua metamorfose se iniciou com seu trajeto de vida pessoal, como filha de lavradores, como criança alfabetizada pela família, como mãe e como esposa. Continuou com seu itinerário profissional: estudante de magistério, acadêmica do curso de Pedagogia, professora de vários segmentos educacionais, diretora, vice-diretora, estudante de cursos de formação inicial e continuada, atualmente professora alfabetizadora. Nesses percursos, relacionou-se com várias pessoas e grupos, tudo isso acarretou a construção de seus saberes, de seus valores, resultou na produção de sua vida e em sua identidade docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trajeto de pesquisa, ao ouvir as crianças e a professora e ao observar os espaços da sala de aula, produziram-se os dados para dissertar sobre o objetivo do trabalho: analisar as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças dos meios

populares. Além disso, foi possível gerar aprendizados para uma professora no início de sua profissão, a pesquisadora deste estudo.

Ao observar a professora alfabetizadora, percebeu-se seu amor à profissão, suas estratégias, sua postura, sua autoridade, seu compromisso e sua organização, junto com toda sua didática. Permitiram-se quebrar preconceitos. Foi preciso rever teorias, perceber os desafios das turmas de alfabetização, pensar nas possibilidades de superação. E, o mais importante de tudo, foi necessário ver as crianças como o centro do processo e perceber que temos muito que aprender com elas para repensar o alfabetizar/letrar a partir do que elas falam.

Mesmo diante da realidade da alfabetização e letramento no país, deve-se ainda ter ânimo, não conformação. As crianças sempre aprendem, seja na escola ou fora dela. E têm-se professores comprometidos que ensinam. Ao adentrar na escola pública e no espaço da sala de aula, notou-se que há, nos meios populares, práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento. Estas práticas foram percebidas pela pesquisadora e também contadas pelas próprias crianças.

Entre as práticas significativas percebidas e as citadas pelas crianças desse estudo estão: a diversidades de metodologias e os tipos de leitura, como a leitura compartilhada e a individual; a contação de história e o reconto. A escrita também é vista como importante instrumento, o que transparece nas produções espontâneas, no ditado, na escrita de diversos textos, por exemplo, nas receitas, e na rescrita de textos. Do mesmo modo é visível na diversidade de gêneros textuais, como fábulas, poesias, receitas, crônicas, músicas e entrevistas. Todo esse cenário contribuiu para o processo de consolidação da alfabetização e da função social da escrita e da leitura.

A pesquisadora termina este trajeto curiosa para compreender mais e mais sobre os dois processos tão citados neste texto: alfabetização e letramentos. São tantas questões que precisam ser ainda investigadas a partir da ótica da criança. Mas, até onde foi objetivado, existe a sensação de dever cumprido. Espera-se que os relatos e as experiências aqui analisados possa ajudar demais pesquisadores e todos aqueles interessados pela temática, principalmente, professores alfabetizadores para sua reflexão e prática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista Faeeba-Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p-95-103, jul/dez. 2013.

ARRUDA Leticia; GROSCH, Maria Selma. Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre alfabetização e letramento. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9998>. Acesso em: 14 maio 2020.

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: BAGNO, M. (Org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p. 50-53.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho. 88 Baptista. ed Porto Editora,1994.

BRITO, Antonia Edna. Narrativas de Alfabetizadoras Bem Sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7448>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu**. São Paulo. Scipione,1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**.1^a ed. São Paulo. Scipione, 2009.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. Práticas Pedagógicas e Docentes Diferenciadas: currículo em ação em uma experiência no ensino fundamental. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9172>. Acesso em: 14 maio 2020.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**. Pelotas, RS, v. 15, n. 3. 2018. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabuco. Venezuela. -11ed-São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtentein, Liana Di Marco e Mario Corvas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Leitura e realidade brasileira**. 7. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

GOBBI, Marcia. Desenho Infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: GOBBI, M. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias com crianças pequenas. -3. ed. Campinas, SP, 2009.

GOBBI, Roseane Vital. **Sucesso e Fracasso Escolar nas Famílias Populares**: Um Estudo de Caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2008.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. I lustrações do autor. 7 . ed . São Paulo: Moderna, 1995.

GUEDES, Neide Cavalcante; GOMES, Tiago Pereira. Modos de Praticar a Docência na Educação Infantil: narrativas dialógicas e reflexivas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 15, n. 33, p. 164-185, jul. 2019. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5281>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

HERBAUTS, Anne. **De que cor é o vento?** 1^a ed. São Paulo: Editora FTD, 2013.

IDEB. **Índice de desenvolvimento da educação básica, 2015**. Dados disponíveis em:<<http://ideb.inep.gov.br/> Site/> Acesso em : 4 abr. 2017.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: As razões do Improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Planejamento coletivo no ciclo da alfabetização: a cultura da colaboração como possibilidade para aprendizagem. **Salto para o futuro**, Brasília, ano XXIII, n. 3, p. 24-28, abr. 2013.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1931.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. pp. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

QUINTANA, Mario. **Para viver com poesia**: seleção e organização Márcio Varssallo. São Paulo: Globo, 2007.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; SANTOS, Jocelma do Carmo; MARQUES, Tatyanne Gomes. Alfabetização e Letramento em uma Escola no Campo: uma análise a partir do trabalho com a Literatura Infantil. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7233>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

ROCHA, Ruth. **Toda criança do mundo mora no meu coração**. São Paulo: Ática, 2007.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: ROJO, R. (Org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p. 24-29.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. 49. reimpr. Tradução Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago 1999- n/11.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 7. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

SOARES, Maria Inês Bizzoto. **Alfabetização Linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte. Dimensão, 2010.

SOARES, Magna. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2004, no.25, p.5-17.

SOARES, Magna. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Sirlene Barbosa de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas de Ensino da Língua Escrita na Escola: uma reflexão acerca do saber-fazer de professoras dos anos iniciais.

Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina-PI, Ano 22, n. 37, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7578>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa, *et. al.* **Produção escrita:** trabalhando com os gêneros textuais Belo Horizonte: Ceale/Fae/Ufmg, 2007.

VALADARES, Eduardo; MENDONÇA, Marcela; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar.** São Paulo: Cortez, 2013.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI; G.; ZAGO, N. **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

YIN, Robert: **Estudo de caso: planejamentos e métodos/** trad. Daniel Grassi-2. Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 23/05/2020

Aceito em: 23/02/2021

VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, Doutorando em Educação pela UFMG. Possui Graduação em LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS pela Faculdade Atlântico (2013).

E-mail: danielodinamarques@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

ANDERSON FERRARI

Pós doutor em Educação e cultura visual pela Universidade de Barcelona/Espanha. Doutor em Educação pela Unicamp. Professor na Faculdade de Educação da UFJF. Professor permanente do PPGE/UFJF.

E-mail: aferrari13@globo.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

RESUMO

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação que teve objetivo geral identificar e analisar o funcionamento e atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju (SE). Este objetivo, na pesquisa, se desdobrou em dois objetivos específicos: identificar e analisar como a heteronormatividade atua em uma escola estadual de Educação Básica de Aracaju (SE) e como as normas de gênero estão funcionando nessa escola. Neste texto focamos no primeiro objetivo destacado. Buscamos aqui problematizar os discursos que estão atravessando as falas dos e das docentes para legitimar certas posições de sujeitos, com especial atenção para o currículo e seus efeitos nos processos de subjetivação e naquilo que é eleito e reiterado como “verdade”. Para análise, foram levados em conta referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista. Os dados nos indicam que os corpos e as sexualidades dizem de enquadramentos e normalização, de disciplina e controle. Nossa argumento é que o currículo é um dos mecanismos de atuação da heteronormatividade, com suas possibilidades de subversões e de rompimentos com a norma.

Palavras-chave: Sexualidade. Escola. Heteronormatividade.

SURVEILLANCE OF SEXUALITY AND HETERONORMATIVITY IN SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT

This article brings part of the results of a Master's in Education research that had the general objective of identifying and analyzing the functioning and performance of gender norms and heteronormativity in a basic education school in Aracaju (SE). This objective, in the research, was divided into two specific objectives: to identify and analyze how heteronormativity works in a state school of Basic Education in Aracaju (SE) and how gender norms are working in that school. In this text we focus on the first highlighted objective. We seek here to problematize the discourses that are going through the speeches of and of the teachers to legitimize certain positions of subjects, with special attention to the

curriculum and its effects on the processes of subjectivation and on what is elected and reiterated as "truth". For analysis, theoretical references from the post-structuralist perspective were taken into account. The data tell us that bodies and sexualities refer to frameworks and normalization, to discipline and control. Our argument is that the curriculum is one of the mechanisms of action of heteronormativity, with its possibilities of subversion and break with the norm.

Keywords: Sexuality. School. Heteronormativity.

SURVEILLANCE OF SEXUALITY AND HETERONORMATIVITY IN SCHOOL CURRICULUM

RESUMEN

Este artículo trae parte de los resultados de una investigación de Maestría en Educación que tuvo como objetivo general identificar y analizar el funcionamiento y desempeño de las normas de género y heteronormatividad en una escuela de educación básica de Aracaju (SE). Este objetivo, en la investigación, se dividió en dos objetivos específicos: identificar y analizar cómo funciona la heteronormatividad en una escuela estatal de Educación Básica en Aracaju (SE) y cómo están funcionando las normas de género en esa escuela. En este texto nos centramos en el primer objetivo destacado. Buscamos aquí problematizar los discursos que están pasando por los discursos de y de los docentes para legitimar ciertas posiciones de las asignaturas, con especial atención al currículo y sus efectos sobre los procesos de subjetivación y sobre lo que se elige y reitera como "verdad". Para el análisis se tomaron en cuenta referencias teóricas desde la perspectiva postestructuralista. Los datos nos dicen que los cuerpos y las sexualidades se refieren a marcos y normalización, a disciplina y control. Nuestro argumento es que el currículum es uno de los mecanismos de acción de la heteronormatividad, con sus posibilidades de subversión y ruptura con la norma.

Palabras clave: Sexualidad. Escuela. Heteronormatividad.

INTRODUÇÃO

A sexualidade não é somente uma forma de viver os desejos e os prazeres, mas de produzir discursos e sujeitos de determinados tipos. A heterossexualidade é, pois, uma produção discursiva. Fazemos e dizemos coisas com a heterossexualidade. Para Rich (2010), por exemplo, ela pode ser entendida como doutrina. Para Witting (1980), como um regime político. E, ainda, para Nogueira & Colling (2015), como uma ordem social. O que parece unir todas essas possibilidades de definição é que, através de diversos mecanismos, os sujeitos são capturados por esses discursos que dizem coisas, que fazem coisas e que educam as relações entre gênero e as orientações sexuais. Podemos pensar que heterossexualidade é uma dessas relações possíveis entre sujeitos, seus corpos, suas identificações e pertencimentos, seus desejos e suas práticas. Ela é uma prescrição que interpela os sujeitos, nas suas constituições de gênero, nos mais variados espaços, promovendo a hierarquização das

sexualidades e instituindo a sexualidade apresentada como normal – a heterossexualidade – que só pode ser entendida a partir do sistema binário dos gêneros.

Percebe-se, então, que esse regime de binariedade dos gêneros e da heterossexualidade como a norma está baseado na necessidade, em todos os níveis, do diferente como o “outro” (WITTING, 1980). A heterossexualidade e seus efeitos nos convidam a colocar sob suspeita nossas formas de pensar, de ser e estar no mundo. Ela vai se estruturando no diálogo com os gêneros como opostos e complementares com a norma, estabelecendo certo dualismo, oposição e relacionamento entre heterossexualidade e homossexualidade, sendo que a primeira é tomada como natural, normal, valorizada e aceita e a segunda, o seu oposto.

No entanto, não há nada de natural na heterossexualidade. Ela é resultado de investimento sutil, intenso, contínuo e compulsório. Durante muito tempo, a continuidade e a coerência entre sexo, gênero e orientação sexual heterossexual partiam de um sexo biológico que gerava um gênero correspondente e um desejo que se expressava a partir desse gênero. Esse alinhamento assegurava as formas como a heteronormatividade ganhava força na sociedade pela sutileza desse processo e de seus mecanismos de opressão naturalizados. A heterossexualidade é um modo de viver imposto através de métodos coercitivos que a designam como padrão e como norma, instituindo o diálogo entre heterossexualidade e heteronormatividade. Desnaturalizar esse processo social que produz sujeitos inteligíveis a partir de seus corpos e desejos, e que marca aqueles e aquelas que não se adequam aos seus pressupostos como ilegítimos, passa pela necessidade de repensar os sistemas que funcionam considerando apenas essa existência como única e legítima e acabam deixando à margem as múltiplas formas de viver os gêneros e as sexualidades.

Essa é a discussão que se pretende aqui, partindo do pressuposto de que a escola funciona como um local privilegiado de normalização (MISKOLCI, 2012), mas também como local de resistência do que ocorre entre sujeitos, seus corpos, desejos e enquadramentos. Nossas motivações para escrita desse texto se inscrevem, pois, como resistência às normas, aos enquadramentos, para que a partir das problematizações de como eles funcionam possamos pensar em possibilidades para escapar das tentativas de controle que incidem sobre os corpos que habitam o currículo escolar.

Tomando como inspiração os estudos de Michel Foucault (2004), podemos pensar que o modelo de escola que temos é herdeiro de um investimento numa sociedade disciplinar, atravessada por relações de poder. Mas, trabalhando com as relações de poder para problematizar os modos de constituição dos sujeitos, o filósofo vai afirmar “que se não há

resistência, não há relações de poder, porque tudo seria uma questão de obediência” (FOUCAULT, 2004, p. 268). O uniforme, as filas, os horários a serem obedecidos, a distribuição dos espaços, a separação constante, por sexo, nos banheiros, nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas, tudo isso funciona como uma maquinaria para produzir sujeitos normalizados no que seria seus “verdadeiros” gêneros, ou melhor, para produzir homens e mulheres “de verdade”. Um investimento que não é garantia de sucesso e de obediência. As resistências estão presentes. Resistir não significa dizer simplesmente “não”. “Dizer não constitui a forma mínima de resistência. Mas, naturalmente, em alguns momentos, é muito importante. É preciso dizer não e fazer deste não uma forma decisiva de resistência” (FOUCAULT, 2004, p. 268). E, quando isso acontece, como a escola se manifesta?

Considerando os referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2014a; LOURO, 2015a; SILVA, 1999; etc.), que têm desconstruído e questionado o conhecimento humano sobre corpo, gênero e sexualidade, na escola e em diversos espaços educativos, foi realizada esta pesquisa que tinha como objetivo geral a identificação e a análise do funcionamento e da atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de Educação Básica em Aracaju (SE). Este objetivo, na pesquisa, se desdobrou em dois objetivos específicos: identificar e analisar como a heteronormatividade atua em uma escola estadual de Educação Básica de Aracaju (SE) e como as normas de gênero estão funcionando nessa escola. Neste texto focamos no primeiro objetivo destacado. Portanto, transformamos esse objetivo em uma pergunta e questionamos aqui: Como a heteronormatividade atua em uma escola estadual de Educação Básica de Aracaju (SE). Estamos partindo do pressuposto de que a heterossexualidade não é natural. Ela diz de um investimento nos sujeitos, ou seja, de um processo educativo que se relaciona com a construção da normalidade e da normatividade.

A pesquisa aconteceu em um colégio público de Aracaju (SE). A unidade de ensino oferece turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, com 416 alunos e alunas, 18 professores e professoras, duas coordenadoras e uma diretora. Após o contato com a escola, que aceitou o trabalho com as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, buscamos ter, como procedimento metodológico, a observação dos espaços escolares e as entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras no sentido de perceber as situações sob outro olhar, provocando o incômodo capaz de problematizar o currículo. Para as entrevistas semiestruturadas, organizamos algumas questões norteadoras, mas investimos mais no diálogo. Elas foram realizadas com

dez professoras, quatro professores e duas coordenadoras no sentido de perceber as situações sob outra perspectiva, provocando o incômodo capaz de problematizar a escola e seus saberes, que estão presentes nas relações com alunos e alunas.

Para as análises mobilizamos elementos da análise do discurso de inspiração em Michel Foucault (2014a), e problematização do mesmo autor. O discurso é entendido como uma prática produtiva de poder-saber. Inserida no campo da análise do discurso, partimos da compreensão de que “não se pode falar qualquer coisa em qualquer época” (FISCHER, 2001, p. 221). Desse modo, essa abordagem trouxe a possibilidade de perguntar: “por que isso é dito aqui, desse modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205). A problematização, por sua vez, é a perspectiva que norteou os estudos de Michel Foucault (2010), como uma forma de fazer pesquisa para colocar sob suspeita nossas formas de pensar, de agir e de ser. Dessa maneira, a problematização não é apenas um conceito, mas uma possibilidade de fazer pesquisa. É nesse sentido que a problematização é um convite para dar um ‘passo atrás’ em relação ao que se pensa e ao que se faz, transformando em problema o que comumente não nos chama atenção, aquilo que nos constitui como pensamento e como ação.

BINARISMO DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE

As demarcações de um sistema de gênero binário, regido pela heteronormatividade, promovem enquadramentos constantes no espaço escolar e têm efeitos em outros espaços sociais. Cores, brinquedos, brincadeiras, jogos, filmes, revistas, livros, atividades, banheiros e outros artefatos pedagógicos funcionam para produzir meninos e meninas na escola (CARVALHAR, 2010; JUNQUEIRA, 2012). É desejável que os meninos gostem de azul, de carro, vistam bermudas ou calças, apreciem filmes de ação e frequentem os grupos de meninos. Para as meninas, não se abre mão de que a cor preferida seja rosa, que gostem de brincar de boneca, de “casinha”, que sejam dóceis e obedientes.

Desse modo, vamos estabelecendo uma fronteira entre o que é de menino e o que é de menina. Os distanciamentos dessas prescrições caracterizadas como “normais” sinalizam para a necessidade da correção, despertando o olhar que revela o outro, o anormal, o estranho. Quanto mais próximo dessa fronteira, maior a necessidade de intervenção para que voltem ao seu lado da fronteira. Desde a infância, há interpelações por discursos e práticas que impõem um modelo a ser seguido sob o risco de preconceitos e hostilização. Um saber vai demarcando

a posição hegemônica masculina como detentora do poder, a inferioridade das mulheres e a marginalização daqueles e daquelas que estão na fronteira, que escapam e desorganizam os discursos da heteronormatividade. Discursos que têm historicamente encontrado na escola formas de se reproduzir e fazer perpetuar uma ordem dominante, tornando esse um espaço opressor. Junqueira (2012, p. 66, grifos do autor) afirma que

[...] a heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.

Dessa maneira, há uma exigência para que todos e todas que estejam nesse espaço manifestem a forma legítima, verdadeira e normal de viver a sexualidade numa ordem que se estabelece por processos distintos de regulação e controle, para que esse princípio seja adotado sem o mais leve desvio. Dizer que todos estão sujeitos a essas exigências não é garantia de sucesso delas. Muito, pelo contrário, estamos apostando na inventividade, liberdade, resistência e transgressão dos sujeitos nos seus modos de se constituírem como são, de viverem vidas inventivas, que podem ser vividas.

Nessa perspectiva, pensar que os gêneros são marcados pelo binarismo é dizer de um certo autoritarismo em considerar que só podemos ser “ou” meninos “ou” meninas, que só podemos habitar um lado da fronteira. Não é isso que acreditamos e que vivenciamos nas escolas. Meninos e meninas podem e estão se aproximando da fronteira, embaralhando o prescritivo para meninos e meninas, ultrapassando a fronteira e construindo outros gêneros, corpos e desejos e mesmo ocupando a fronteira, rompendo com o binarismo autoritário e reivindicando outros gêneros que fujam do “ou” uma coisa “ou” outra, investindo nas possibilidades do “e”.

Mas esses processos de rompimento não são regra. Eles dialogam com outros investimentos na escola vinculados à permanência e à defesa das normas. As tecnologias de constituição dos gêneros criam expectativas para que a escola desperte nos alunos e nas alunas vivências de masculinidades e de feminilidades por um viés heteronormativo. Assim, os corpos que transitam nesse espaço recebem prescrições, contraindicações e sofrem os efeitos de discursos que constroem, hierarquizam e separam. Um exemplo dessa ação diz daquilo que constitui os saberes que são valorizados na escola e que formam os currículos. A História oficial, os saberes que são selecionados para compor o ensino dessa disciplina dizem

de uma história feita pelo homem, branco, católico e heterossexual. Vamos ensinando que quem faz a história é homem heterossexual. As mulheres e os homossexuais não estão presentes. A História as demais disciplinas estão atravessadas pelas relações entre gênero e sexualidade. No entanto, não acreditamos num currículo como cumprimento de programas e sem vida. Para nós, currículo é algo em constante construção, vivo, imprevisível, inventivo e que tem, na sala de aula, o espaço de debate, de inovação, de inventividade.

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2009, p. 278).

A citação de Marlucy Paraíso (2009) nos convida a problematizar essa ideia de que há um investimento constante no currículo que reforça um saber binário e, através de diversas práticas discursivas, naturalizam-se e classificam-se comportamentos. Os adequados e as adequadas são aqueles e aquelas que mais se aproximam do padrão. Já para aqueles e aquelas estudantes que escapam da norma, são utilizadas estratégias de vigilância e regulação para corrigi-los e corrigi-las. Nesse sentido, “as pessoas com genitália masculina devem se comportar como machos, músculos e as com genitália feminina delicadas” (COLLING, 2016, p. 41). Assim, é até concebível que se afirme a homossexualidade, mas que essa identificação seja coerente com os processos de constituição das masculinidades, de maneira que, quanto mais próximo do feminino, mais o homossexual sofre as sanções de normalização.

Quando construímos fronteiras entre o masculino e o feminino, mais dificuldades temos em lidar com sujeitos que não seguem esses enquadramentos, com aqueles que não querem estar em ou outro lado da fronteira, mas ocupar a fronteira. Essa separação dos gêneros contribui para manter as concepções heteronormativas em situações do dia a dia da escola, como nas brincadeiras, nos banheiros, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, na

Educação Física, dentre outros espaços e eventos que organizam a escola pela binariedade dos gêneros.

Da mesma forma que essas ações constroem a heteronormatividade, elas também homogeneízam e prescrevem aqueles e aquelas tidos como “anormais”, de tal maneira que a diferença também é construída nesse jogo de força, saber e poder, enfim, no silêncio que a “naturalização” vai estabelecendo. Há um processo pelo qual se normalizam alguns sujeitos, enquanto outros se tornam abjetos, sob o discurso do “natural” e do saudável. A heterossexualidade ganha força no currículo, através de discursos que circulam e reforçam esse modelo como padrão a ser seguido, utilizando artefatos como livros, imagens, filmes, ensinados como exemplos a serem seguidos na constituição de lugares de homem e de mulher, que são construídos tomando como parâmetro o que a heteronormatividade impõe. Posicionar-se numa posição problematizadora desse modelo, que é entendido como fixo, coerente e estável, é mais do que um investimento numa perspectiva de análise, mas é a aposta na relação do saber-poder como possibilidade de perturbar uma norma que é violenta, hierarquizante e excluente, pois, para se estabelecer como tal, ela recorre à homossexualidade como desvio, como anormal e marginaliza os sujeitos que não se percebem em seus princípios de inteligibilidade.

Para provocar esse movimento, antes talvez seja necessário compreender a sexualidade como “uma invenção social” (LOURO, 2015a, p. 11), abandonar sua definição como natural e ampliar o olhar para seu caráter social e político, permeado pelas relações de poder-saber. Pessoas são interpeladas o tempo todo para conhecer maneiras adequadas de ser homem ou mulher.

Nesse processo a escola tem uma tarefa bastante difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênu: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso (LOURO, 2015a, p. 25, 26).

Ao ser ensinado na escola como modelo saudável, verdadeiro e normal, a heteronormatividade desencadeia processos diversos de homofobia, preconceito e outras violências que marginalizam e excluem sujeitos que não incorporam seus discursos. Problematizar as ações que reafirmem o regime de controle como parâmetro possibilita desestabilizar as certezas adquiridas nesse espaço, seu viés construtivo e, logo, não natural. Assim, “mencionar sujeitos e violações a que estão sendo submetidos poderia implicar

processos de reconhecimento não de suas existências sociais, mas de condições de sujeitos de direito” (JUNQUEIRA, 2015, p. 235).

A escola é um importante espaço de subjetivação. Por isso importa que seu currículo não priorize um modelo coercitivo, compulsório, mas que seja um lugar para visibilizar os processos de normalização e as relações de poder que estão aí implicados e que vão se transformando em pedagogias culturais e escolares. Pedagogias culturais, que, segundo Márcio Caetano, ensinam algo aos sujeitos, ensinam a identificar e nomear seus desejos, controlar o seu sexo e constituir seus gêneros, enfim, processos que “precisam ser constantemente repetidos e reiterados para dar o efeito de substância, de natural e inquestionável” (CAETANO, 2011, p. 172).

VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA

O conjunto sexo-gênero-sexualidade, quando não é seguido, pode provocar um embaralhamento nas concepções de gênero e sexualidade. Dessa forma, quando alguns sujeitos não correspondem a essa tríade e manifestam expressão sexual dissidente da heterossexualidade, o seu gênero pode não ser reconhecido. Meninos gays podem passar a ser percebidos ou enquadrados no gênero feminino e meninas lésbicas como gênero masculino, ou mesmo um suposto “terceiro” gênero pode aparecer, como se homossexuais e lésbicas não fossem também homens e mulheres. As falas a seguir demonstram como isso ocorre na escola investigada:

A questão do gênero seria a questão da preferência sexual. Seria isso? Gênero é essa questão da preferência sexual do outro. (PAULO)

A questão, quando você me perguntou, gênero, aí que eu falei masculino e feminino, como também existem outros gêneros que a gente pode falar, porque a gente tem que saber que além do masculino e feminino nós temos é... homossexuais, temos vários gêneros, né? (PATRÍCIA)

Porque meninos principalmente, assim, eles são muito preconceituosos quando você vê um outro menino que não quer seguir o sexo masculino deles, puxa mais pra o sexo feminino, então discrimina, eles botam apelido, eles criam... falta de respeito mesmo. (MARTA)¹⁷.

Nas narrativas apresentadas, o gênero aparece associado à sexualidade de diversas maneiras. Na afirmação do professor Paulo, gênero é sinônimo de preferência sexual e isso também perpassa na fala da professora Patrícia: “eu acho que gênero é como você se sente em

¹⁷ Optou-se por utilizar o itálico na reprodução das falas dos sujeitos cujos nomes são fictícios.

relação a sua sexualidade”. Isso pode remeter ao pensamento que, se um sujeito é homem e tem expressão sexual emotiva ou deseja outro homem, seu gênero não mais corresponde ao masculino, pois ele é desviante das normas hegemônicas que impõem que, para ser homem, ou seja, que ele sinta desejo por mulheres. O mesmo processo parece ocorrer com as mulheres, que devem se constituir a partir de uma orientação sexual voltada aos homens, ainda que isso aconteça pelo viés da opressão. Esse mesmo discurso atravessa a frase da professora Marta: “*quando você vê um outro menino que não quer seguir o sexo masculino deles, puxa mais para o feminino*”, ou seja, quando as performances e a expressão sexual/desejo não mais pertencem ou não estão coerentes ao que é esperado do sexo masculino, aquele corpo obrigatoriamente transita pelo sexo feminino.

A possibilidade de um menino sentir-se atraído por outro ou de uma menina por outra, que apresente gestos, voz e performances corporais que não reiterem a norma, do que é tido como natural, resultará em um embaralhamento entre gênero e sexualidade. Um embaralhamento que se organiza no questionamento das noções fixas e estáveis construídas social e historicamente.

Por não corresponder às expectativas da heterossexualidade compulsória, esse sujeito é submetido a coerções, à disciplina: “*então discrimina, eles botam apelido, eles criam*”. Aqueles que estão no lugar inventado como normal e natural exercem o poder de colocar os corpos desviantes em um lugar inferior, não legítimo, subordinado, aqueles que escapam da norma são “os outros”. A disciplina surge aqui como “um princípio de controle e produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1999, p. 36). Quando não ocupamos os lugares marcados para nosso gênero, parece que damos o direito da intervenção do outro no nosso corpo. A discriminação, o preconceito e a violência acabam servindo como um recado – “volte para o seu lado da fronteira” – como atos performativos de construção, de defesa, de vigilância e de manutenção das heterossexualidades.

Ao colocar um terceiro gênero para os e as homossexuais, ou designar que ele ou ela pertence a um sexo oposto, a norma é reforçada. Esses corpos não são mais inteligíveis ao seu gênero, pois eles não corresponderam ao projeto instituído. Para Britzman (1996, p. 73), “essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza”. Ao olhar para os sujeitos que atravessaram as fronteiras que legitimam os atributos de um determinado gênero e não perceberem em seus

corpos os rígidos valores binários torna-se confuso entendê-los dentro do regime de normalidade.

Os discursos que atravessam as frases dos e das docentes atualizam uma norma hegemônica de entendimento das masculinidades e feminilidades, que reforçam a heterossexualidade como padrão. A masculinidade só é concebível aos corpos “marcados” pelo pênis e, no polo oposto, estará a feminilidade legitimada pela “vagina”. São construções interiorizadas e repetidas para que os sujeitos incorporem modos “verdadeiros” de se tornarem homem e mulher. Dessa forma, incomoda que um homem seja afeminado e uma mulher seja masculinizada, ou que um homem expresse desejo por outro homem e a mulher por outra mulher, pois estarão borrando as fronteiras da normalidade, não podendo, logo, ser compreendidos efetivamente como pertencentes ao que o sexo biológico “determina”. Britzman (1996, p. 77) afirma que isso

[...] resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser rigidamente opostas, como desvinculadas do processo social.

Entende-se que o que torna um gênero inteligível e normalizado não é somente a identificação da genitália ou os cromossomos XX e XY. Também é exigida a correspondência das performances corporais ao que foi construído social e culturalmente como próprios de homem e de mulher. Assim, os corpos são vigiados e demarcados também por essas construções. Desse modo, serão valorizados, postos como modelos e evidenciados os corpos que mais se aproximam desse padrão. Por isso, diversas práticas discursivas e não discursivas são requeridas para reforçar as normas de gênero, fabricando sujeitos como normais e outros como anormais.

Os corpos são insistentemente investidos e regulados para se tornarem inteligíveis, de tal maneira que aqueles que se desviam sofrem sanções reguladoras como discriminações e apelidos. Os apelidos que surgem, conforme relato da professora Marta não funciona somente para dar um novo nome àqueles e àquelas que se desviam da norma, mas como mecanismo de julgamento e classificação. Não é possível afirmar uma identidade natural, mas subjetividades que são construídas a partir de práticas reiterativas, de tecnologias que buscam produzir corpos homogêneos. Entre proibições e afirmações, certo e errado, incentivos e desestímulos, reforço e silêncio, os sujeitos vão se constituindo, mas, nesses processos de poder, estão

presentes as resistências, pois nem sempre os corpos serão obedientes e atenderão prontamente à imposição da norma. Antes, darão seus contornos e mostrarão as possibilidades de escape.

Essas configurações podem ser observadas no espaço escola. Na escola pesquisada, os discursos alcançam, nomeiam, constroem pessoas e as tornam alvo de investimentos, de vigilância, de correções e de processos diversos de normalização. No entanto, também surgem situações que podem ser problematizadas para pensar em pedagogias que constituem os alunos e as alunas.

Não foi assim questão de situação problemas. Foi uma maneira de defendê-lo que eu chamei uma vez um garoto para ir ao quadro e você sabe a criança tinha aqueles trejeitos né? E, de repente começaram aquele... colocaram em questão... [...] Os colegas no caso, aí eu prontamente dei um para por aí... porque é importante pra nós, professores de Matemática, de História, de Geografia, de Francês, é o que ele possa dar, não é o que ele está sendo apresentado. Na maneira exterior e sim na maneira interior, que seria a capacidade dele em resolver. E aí até se aquietaram. (JÉSSICA)

Em cena existe um corpo que não se conforma com as normas, um corpo de “um garoto” que não é masculinizado. “Trejeitos” é um termo suficiente para entender que ele trazia aspectos no corpo que diziam do feminino, construções que não são correspondentes ao sexo biológico, entendidos como “desvios” do que comumente é aprendido como próprio de homem, que deve ser uma postura marcada por passos firmes, punhos fortes, voz grossa, que enquadram e tornam possível subjetivar um corpo como visivelmente masculino. A partir de construções como essa, aprende-se a olhar um corpo e a identificar características que lhes são próprias ou não. Essas construções, uma vez interiorizadas pela turma na qual o aluno está inserido, fazem com que os alunos e as alunas questionem a performance dissonante do corpo do colega.

Atitudes como essa de dar “um para por aí...”, ainda que haja uma intenção de proteger o aluno que é alvo das “brincadeiras”, refletem um silenciamento que dá voz à norma e a faz ser reiterada nesse espaço. Pode-se perceber como, através de situações como essa, um modelo heteronormativo continua sendo evidenciado e precisa de outro para se manter como natural.

Mesmo não revelado de forma explícita, o “questionamento” dos alunos, relatado pela professora, pode se referir a brincadeiras, piadas ofensivas, apelidos, que funcionam como mecanismos de controle que buscam alcançar o corpo do menino e também reforçar a norma a ser seguida pelos outros meninos que ali estavam. Podemos dizer que, na sala de aula, nas

relações entre alunos, há uma pedagogia do insulto, que, segundo Rogério Junqueira (2012), se caracteriza pela manutenção da norma de gênero vinculada à matriz heterossexual através de piadas, ridicularizações, brincadeiras, apelidos, agressões, jogos, enfim, um conjunto de ações que visam identificar, vigiar e corrigir as pessoas que fogem às normas. O poder disciplinar, exercido nessa experiência, “controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 2014, p. 174). Quando é questionada a performance do aluno que vai ao quadro, eles estão dizendo de sua performance também, pois aquele corpo, alvo dos comentários naquela situação, é visto como anormal. Logo, existe um que é normal, que deveria ser seguido e não é. A pedagogia do insulto constrói, ao mesmo tempo e em relação, o homossexual e o heterossexual. Para Louro (2015a, p. 15),

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

O aluno que vai ao quadro passa a ser classificado como “o outro”, tomando como parâmetro e referência as performances que correspondem ao que é esperado para um corpo masculino. Dessa forma, os alunos que o classificam reconhecem como legítima e verdadeira as suas performances. Isso, contudo, não se dá de forma “natural”, vez que eles também aprenderam como se comportar de tal forma e a entender que essa é a “verdadeira” maneira de meninos se comportarem, quais são os gestos autorizados e as várias formas de expressão.

A fala da professora Marta também é perpassada por aprendizagens, pois ela diz que “*de longe você vê só homem e mulher, mas quando você conversa, você vê que tem algumas pessoas que seguem outras linhas diferente da nossa*”. Parece possível perceber que há uma designação que não é nomeada, mas estabelecida como modelo, e o que se diferencia dele é marcado e subjetivado como “outro”. Aqueles que se identificam como normais exercem o poder de se representar e representar o outro. Isso significa que a sexualidade hegemônica é estabelecida nessa relação em que se apresenta o diferente subalternizando e sua performance. Louro (2015, p. 43) considera que “esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar a posição do “outro”, o seu oposto subordinado”.

Os processos de normalização se atualizam, ganham formatos diversos, fazem com que a vigilância e o controle dos corpos não se restrinjam à sala de aula, mas se estendam a outros espaços. A técnica do poder não deve ser vista como centralizada, pois o que garante o reforço da norma são os detalhes, é a forma como ela alcança e penetra os corpos nas pequenas situações e nos desdobramentos. Para Foucault, essas técnicas do poder são sempre minuciosas, sendo o corpo o primeiro lugar em que elas irão atuar. Nesse sentido é que o autor vai classificá-las de “íntimas”, visto que investem nos corpos e definem um certo poder político preocupado em traçar conhecimentos sobre o detalhamento do corpo, como uma “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2014b). Aqui, a norma aparece no banheiro:

Teria apenas uma situação. Que o menino foi no banheiro e os meninos não queriam ele lá porque ele tava assim, como é que eu digo assim? É muito... Isso, trejeitos femininos. Trejeitos femininos, então eles não queriam que ele frequentasse o banheiro masculino. Então aí foi todo um trabalho pra poder parar com isso, e até que a escola mudou realmente, que antes os banheiros masculinos eram aqueles mictórios, né? Então ela mudou realmente para colocar o banheiro com a portinha fechada pra não ter esse problema. Pra ele aceitar que o menino tinha que frequentar o banheiro masculino, já que ele, na ficha, não tinha orientação para deixar frequentar o banheiro feminino. Ele é masculino vai pro banheiro masculino. Aí teve essa situação. (MARTA)

Alguns meninos que frequentam o banheiro masculino não autorizam que um aluno que tem “trejeitos” femininos frequente o mesmo espaço que eles e solicitam que ele use o banheiro feminino. Correspondar à norma e apresentar atributos masculinos é uma condição de ingresso naquele espaço. Então, o menino com performance feminina não pode ser considerado menino e, por isso, não tem autorização para usar o banheiro. A performance do menino, destoante ao que se fabricou como normal ao sexo masculino, faz com que os alunos o classifiquem como do sexo oposto, tornando-se ele o “outro”, o que não deve ser considerado e conhecido como menino.

Ao mesmo tempo, é afirmado e concebido o que é um sujeito masculino e que pode frequentar aquele espaço. Não é possível dizer como o menino se percebia, pois ele não foi entrevistado e, de acordo com a professora, não havia nenhuma solicitação do aluno para ser tratado como do sexo feminino. Uma das possibilidades de leitura dessa situação é entendê-la como um processo de classificação e hierarquização, regida pela heteronormatividade, que estabelece na escola um único modelo de masculinidade possível. “Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos” (JUNQUEIRA, 2015, p. 228).

A subdivisão arquitetônica do banheiro feita pela escola fora uma estratégia para dar um lugar específico aos alunos que frequentavam aquele espaço. Assim, o aluno com “trejeitos femininos” pôde continuar utilizando o mesmo banheiro que os alunos enquadrados no gênero masculino e mais adequados à norma naquele espaço. A escola considerou ser mais fácil mexer na arquitetura da escola do que promover uma discussão sobre a atuação das normas de gênero. Assim, não há a necessidade de problematizar sobre construções de gênero, tornando mais viável reforçar a norma, construindo um espaço onde os corpos normalizados pudessem se sentir à vontade. Essa atitude da escola diz da formação de corpos que se conformam à norma.

Ainda que não seja possível afirmar nada a respeito do gênero ou da sexualidade do menino, pode-se problematizar como a heteronormatividade é um regime opressor para todos os sujeitos, até para aqueles e aquelas que se afirmam como heterossexuais, pois, insistente, sob o olhar do outro e o próprio olhar, eles têm que se mostrar adequados ao masculino. Quando os corpos ultrapassam as fronteiras de inteligibilidade de gênero, uma confusão entre gênero e sexualidade pode surgir e, a partir dessa confusão, pode-se inferir que os meninos que são afeminados sejam homossexuais. Isso pode ser percebido através das narrativas abaixo:

Menino, aqui, pela manhã, tem dois que se declararam, tem outros que a gente não sabe dizer que são, mas têm todas as ferramentas. (MARCOS)

Então, lembro sim. Na verdade. Ele sempre foi um aluno muito expansivo, muito comunicativo, sempre deixou muito visível é... Digamos a opção sexual, né? Nos trejeitos, na forma que ele falava, então a gente sabia que ele tinha uma tendência a gostar de meninos. Não é? (ROBERTA)

Ter “todas as ferramentas”, “trejeitos” significa perceber traços femininos no corpo masculino que podem anunciar “uma tendência” a ser homossexual. É necessário pensar como a homossexualidade é constituída nesse espaço e que discursos são acionados para se entender homossexual masculino como sinônimo de “menino afeminado”. Se alguns alunos têm as ferramentas e os trejeitos para fabricá-los como heterossexuais, quais são as ferramentas e os trejeitos que constroem o currículo heterossexual? A performance é pensada como as pessoas são reconhecidas e nomeadas a partir dos atos reiterados ou não. Adquirir uma identidade não é algo que acontece de forma nata e/ou de uma vez por todas, mas, sim, uma construção interminável e regulada constantemente que traça fronteiras da normalidade. O corpo é investido pela cultura em que estratégias são acionadas para manter uma lógica binária.

[...] O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 200)

Nessa perspectiva, gênero passa a ser entendido como uma norma das regulações às quais os sujeitos são submetidos para que os corpos se aproximem o máximo e sejam coerentes com seus pressupostos. Para que esse projeto tenha êxito, a tecnologia de gênero acontece em vários espaços, em todo tempo, pois, desde o nascimento, os corpos são interpelados por discursos que pretendem normalizar os sujeitos. A ciência, a televisão, os livros, o cinema e uma infinidade de artefatos culturais que perpassam as experiências constituem o currículo que ensinam modos adequados para formar homens e mulheres “de verdade”, atravessados e atravessadas pelas construções que, muitas vezes, os e as docentes percebem em seus alunos e suas alunas, de modo que, ao olhar os corpos e as performances dos e das estudantes, olham na perspectiva de discursos normalizadores. Assim, problematizar as narrativas não significa julgar o e a docente, mas, sim, trazer para o debate e colocar sob suspeita os processos de subjetividades que a prática escolar exerce e quais discursos estão presentes na escola que a caracterizam como um espaço disciplinar.

O trecho a seguir poderia ser mais uma típica cena escolar, já que se trata de uma aluna fazendo uma pergunta ao professor, porém, provocou uma tensão. A cena foi narrada no momento da entrevista que aconteceu simultaneamente com um professor e uma professora:

Paulo: - Mas aí eu acho que é uma questão, que eles talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa opção sexual, mas façam. Pronto, uma aluna do 7º ano acabou de me dizer agora, ela me fez uma pergunta...

Pesquisador: - Qual foi a pergunta que ela perguntou?

Paulo: - “Professor você tem vontade de beijar na boca de outro homem?” Eu disse: Não, minha filha.

Sandra: - Olha só a pergunta que ela fez!

Paulo: - Aí eu perguntei a ela: “E você tem vontade de beijar na boca de outra mulher?” Ela disse, “não que eu gosto é de menino, mas, se fosse pra beijar, eu beijaria”. Tá vendo?

Ao perguntar se já teria beijado na boca de outro homem, a aluna questionou a presumida heterossexualidade do professor. Não imaginando que aquela pergunta pudesse ser feita, o professor se mostrou surpreendido e devolveu a mesma pergunta, achando que pudesse inibir o comportamento da aluna, mas ela o desestabiliza ainda mais, ao responder: “não, que eu gosto é de menino. mas, se fosse pra beijar, eu beijaria”. O diálogo que também

assustou a professora Sandra está organizado pela presunção da heterossexualidade como norma, uma vez que somente a suposição de já ter beijado outro homem provoca o professor.

O processo de heterossexualidade parece acontecer de forma mais incisiva nos homens, tendo em vista as vigilâncias que, desde cedo, são direcionadas aos meninos e impedem que abraços, toques e também o beijo entre homens seja uma prática de regulação constante na cultura dominante na qual, para garantir o êxito do projeto da heterossexualidade, torna-se necessário “afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade” (LOURO, 2009, p. 92). O suposto beijo que poderia ter acontecido tornaria frágil a sua heterossexualidade e logo o afastaria da norma. Dessa forma, foi necessário fortalecer o discurso da heterossexualidade, afirmando que, de fato, o beijo nunca aconteceu.

Mas, ao contrário de assumir uma posição fixa e estável, a menina prefere transitar, dizer que gosta de meninos, mas a possibilidade de beijar a menina é algo que ela pode experimentar sem culpa, sem receio. Isso a coloca entre fronteiras, o que é algo inconcebível para a noção de uma única possibilidade de expressão sexual que perpassa pela narrativa do professor. Então, ele também nos questiona: “*Tá vendo?*”. *Ou seja, é como se estivesse perguntando “isso é possível?” ou mesmo “como pode uma menina querer beijar um menino e uma menina também?”* Para Louro (2015b, p. 89):

Aqueles ou aquelas que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes.

A suposição de uma prática considerada subversiva desafia a norma naquele espaço, de forma que pensar pelo viés da multiplicidade é algo que pode assustar. Ao mesmo tempo, provoca a pensar na necessidade de enquadramentos aos quais os sujeitos são submetidos para assumir uma posição, um lugar e nele ficar, com poucas possibilidades de percorrer outros territórios, viver outras realidades, desejar, sentir de outra maneira. A atitude da aluna possibilita pensar para além das polaridades e nos sujeitos que não se identificam nesse regime dicotômico

Quando Paulo diz que os alunos “*Talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa opção sexual, mas façam*”, mais uma vez há um pressuposto de que todos naquele espaço sejam heterossexuais e estejam experimentando

formas de desejo diferente, como algo passageiro. Para Britzman, esse é um dos mitos que sustenta a heterossexualidade como norma, que “diz respeito de que os/as adolescentes são demasiados jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Dessa forma, pretende-se esconder a homossexualidade do currículo e reafirmar a heterossexualidade como única modalidade de desejo possível. Através de práticas como essa, é possível afirmar que “ocultar a sua homossexualidade quando já se pressupõe que ela não existe pode ser a resposta mais razoável à hostilidade estatal e à hostilidade generalizada contra as homossexualidades” (BRITZMAN, 1996, p. 83). Os mecanismos de controle e enquadramento são postos em prática para que todos e todas se aproximem da norma, para que um modelo de masculinidade e feminilidade seja correspondido. Nesse projeto da heteronormatividade, alguns docentes tornam-se agentes de normalização, ao porem em prática os discursos da heteronormatividade.

Os enquadramentos não são um fardo carregado somente pelos meninos homossexuais com trejeitos femininos. Todos e todas sofrem por terem que corresponder o tempo inteiro ao projeto da heteronormatividade, e, para isso, são obrigados e obrigadas a gostar de cores que talvez não sejam sua cor preferida, a participar de rodas de conversa com grupos que os quais talvez não haja identificação, a frequentar espaços que não gostariam, a fazer afirmações que não condizem com sua identidade, a controlar os gestos, caminhar, entonação da voz, tudo para agradar e reiterar a hegemonia da heteronormatividade. Considerando processos como esse, de vigilância, controle e correção de indivíduos sobre os outros e sobre si mesmo, pode-se afirmar que a escola funciona como “um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade se quer” (MISKOLCI, 2012, p. 18, 19).

Ainda que a escola seja esse espaço marcado pelo controle que se exerce através de regras específicas, como uniforme, horários estabelecidos, classes de aprendizagens, espaços regulados, conteúdo organizado, existe um currículo em ação que nem sempre acontece conforme planejado. Sendo assim, as rupturas e o imprevisto tornam a escola, também, um espaço de resistências. Isso pode ser visto considerando um fato que ocorreu na escola local da pesquisa e foi narrado por três professoras e duas coordenadoras.

Trata-se de um menino de 14 anos de idade, homossexual declarado, que, de acordo com as regras da escola, tem um comportamento indisciplinado. Considerando as narrativas de algumas professoras entrevistadas, o aluno gostava de pegar nas partes íntimas dos e das

demais colegas. Conta a professora que, chegando à sala de aula, encontrou os meninos e as meninas inquietos e inquietas com o comportamento do colega, com ameaças de agressão. A professora pediu que ele saísse da sala e perguntou o que eles e elas achavam daquele comportamento. As respostas e os comentários deixaram a professora preocupada com os efeitos da situação para além da escola, envolvendo as famílias. Como a escola iria resolver a situação que parecia já incontornável, pois outros professores e professoras e a direção também recebiam várias reclamações dessa prática? A família do aluno já havia sido chamada para conversar. Após várias intervenções, sem o êxito esperado, o aluno tirou a roupa de um dos colegas, o que culminou na sua expulsão da escola.

Podemos pensar que o comportamento do aluno configurava-se como uma violência de gênero, já que ele não tinha permissão para tocar os e as colegas e continuava fazendo isso, mesmo com as tentativas da escola em convencê-lo de que isso não poderia acontecer. Para Saffioti (2015, p. 79), a violência de gênero se configura como “a ruptura de diferentes tipos de integridade: física, sexual, emocional e moral [...].” Talvez por isso que os alunos se sentiam fragilizados ou mesmo reagiam de forma também agressiva, pois percebiam que seus direitos eram constantemente violados, mesmo que os professores e as professoras e a coordenação estivessem tentando reverter ou amenizar a situação.

Ainda que se apontem outras discussões, importa perceber ainda como essa situação marcou também as professoras e as coordenadoras envolvidas, por não encontrarem uma solução que não fosse a expulsão do aluno. Essa é uma realidade que atinge outros e outras docentes que igualmente “se mostram desmotivados/as, ou se percebem expropriados, sem suficientes diretrizes ou desprovidos de respaldo institucional para agir de maneira distinta e contraposta ao instituído pela escola, pelo sistema de ensino ou pela sociedade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 22). Dessa maneira, a escola, muitas vezes, não se mostra como um local de problematização ou mesmo de discussão, encontrando a saída em garantir que todos e todas se comportem da mesma maneira, os corpos que se desviam do padrão de normalidade são expulsos, silenciados e negados.

Isso se torna mais forte, quando o assunto é sexualidade, pois, mesmo empenhada em produzir alunos normais, tendo como parâmetro a heterossexualidade através de reiterações de discursos e práticas discursivas, a sexualidade deve parecer como assunto silenciado. Mesmo que a sexualidade seja algo inerente aos sujeitos de maneira que não é deixada de lado quando se vai à escola, essa instituição tende a tornar esse assunto particular e privado ou, pelo menos, presumir que todos os indivíduos ali terão interesse pelo sexo oposto.

É na “sociedade da normalização” que a escola está inserida e, na busca pela efetivação do projeto de normalização da sociedade, um controle minucioso é requerido através da disciplina. Começa-se a pensar “como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

Conforme relato, o aluno apresentava um “*comportamento agressivo*” (MANOELA), “*não queria obedecer*” (ROBERTA), de forma que “*ele tinha um comportamento que até hoje, entra assim uma questão da gente não estar preparado para lidar, a gente não sabe até que ponto, que tipo de comportamento justificava aquele tipo de comportamento dele*” (LOURDES). Entre essas afirmações, a homossexualidade acentuava a problemática da “*indisciplina*” dele na escola “*a soma de problemas com ele vem desde a indisciplina por outra qualquer questão em sala, dessa não aceitação às vezes acho que ele quer impor essa condição*” (ROBERTA). Assim, ele se torna alvo das correções, dos olhares, da disciplina. Se o que se chama indisciplina no currículo é um assunto que não estava entrelaçado com a sexualidade do menino, talvez seja necessário pensar por que as narrativas são transpassadas por esse ponto. Os professores associam a indisciplina do aluno à homossexualidade, mas, ao mesmo tempo, esquivam-se de falar sobre homossexualidade:

Eu já havia dito pra ele que a opção sexual de cada um é uma opção muito particular, ninguém deve interferir (ROBERTA).

E a mãe me relatou dos problemas dele fora, mas como eu chamei ela pra tratar do assunto pontual da indisciplina dele, não entrei no outro assunto. (MANOELA).

Mas essa história parou, a discussão parou por aí, ela não pode se aprofundar muito depois porque... durante um certo tempo eu conversei, inclusive, ainda tive a oportunidade de conversar num momento posterior de continuar essas conversas com ele, não em sala de aula, não como professora. (GLÓRIA).

Então não houve preparo da escola, nem da família para lidar com essa questão. Todo mundo acabou tendo... acabou transferindo o problema de uma escola pra outra. (LOURDES).

A prática educativa de tornar a sexualidade um assunto privado, particular pode recair de forma mais incidente nos homossexuais que, marcados como estranhos, devem manter sua sexualidade longe dos olhares. Assim, tudo o que é destoante da maioria deve ser rejeitado.

O silêncio em relação à homossexualidade do aluno não deve ser visto como natural, pois essas práticas de silenciamento “falam prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se

em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 2014, p. 13). A prática de fazer silenciar é algo recorrente no ambiente escolar como forma de requerer a disciplina, mas também diz da relação entre conhecimento e ignorância no currículo, que silenciam e mantêm distantes assuntos indesejáveis. Nesse sentido, Ferrari (2011, p. 100) problematiza:

Silenciada durante muito tempo, a palavra homossexual parece sempre ofensiva. Ela parece levar com ela o contexto que a originou, gerando certo medo. Silenciar diante de tal palavra e sua perspectiva histórica e de construção é mais do que negar a existência de sujeitos e desejos, mas é negar a possibilidade de reavaliação de sua construção pelos sujeitos envolvidos nessa situação [...] Afastamos o que é tido como ‘antinatural’, ‘anormal’, e ficamos com aquilo que é entendido como natural e normal, tampouco inscrito como ato performativo.

Através de práticas de silenciamento, a homossexualidade é negada no espaço escolar, constituindo-se uma homossexualidade subordinada, inferior, ao mesmo tempo em que se legitima um modelo como natural e estável. Ao dizer que “[...] *não houve preparo da escola, nem da família para lidar com essa questão [...]*”, Lourdes diz também sobre o que a escola está preparada para lidar, o que ela se interessa em falar, o que elege como conhecimento válido, o que a faz silenciar determinados assuntos. Talvez seja necessário problematizar a relação entre conhecimento e ignorância em torno das homossexualidades e heterossexualidades: “Que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como um afeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada?” (BRITZMAN, 1996, p. 91). A ignorância em relação à homossexualidade e a práticas sexuais não heterossexuais é uma forma de desqualificação. O desconhecimento coloca essas práticas no lugar do anormal, resultando em atitudes de preconceito e violência que partem daqueles que se consideram adequados à norma.

Foucault (2014a, p. 33) mostra que, “a partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas [...].” Essa é uma preocupação quando questionamos o currículo em meio a esses processos de construção dos sujeitos. A sexualidade do aluno é algo que provoca as professoras, não é somente a indisciplina em relação a um conjunto de outras regras que permeiam aquele espaço. A sexualidade dissidente

do aluno é colocada sob espreita, é exercida uma vigilância, as recomendações e ajustes para correção perpassam pelas narrativas.

Tanto que a homossexualidade do aluno passa a ser uma forte preocupação da professora Glória, que nos diz: “*então essa noção de que a sexualidade é um pecado e que qualquer pessoa que não se veja como homem ou como mulher de uma maneira muito clara, essa pessoa é colocada de um desvio sexual de padrão muito forte*”. O currículo escolar é um lugar de disputa e tensões, nele se cruzam diferentes discursos que são acionados nos processos de subjetivação, principalmente no que se refere à produção generificada dos corpos da sexualidade.

Nesse cenário de disputa, o discurso religioso aparece constantemente na frase da professora Glória, quando diz que a homossexualidade do aluno aparece como pecado. Preocupada com as dimensões dos problemas que aluno pode enfrentar na escola, a professora afirma: “*o pecado sexual é colocado de forma muito mais intensa para essas crianças que estão em formação*”. Dessa forma, infere-se que o discurso religioso perpassa pelo currículo, de modo que os alunos e as alunas e os professores e as professoras podem acioná-lo na forma como olham para o e a colega e para eles e elas mesmos e mesmas.

O discurso religioso que aparece nessa narrativa de Glória faz referência ao discurso das igrejas católica e evangélica que não mantêm restritos seus enunciados aos seus templos e fiéis, mas têm disputado diversos espaços como a mídia, a política, como também na escola, dificultando que políticas afirmativas de visibilidade aos homossexuais sejam efetivadas e que as escolas discutam temáticas de gênero e sexualidade, reafirmando a heterossexualidade como padrão. A Igreja afirma-se como um espaço que produz saber sobre a homossexualidade, e os indivíduos recorrem às suas “verdades” nos processos de normalização.

Ser mulher e homem de forma clara, ou melhor, “muito clara”, nesse currículo, não é só reiterar constantemente os atos através da performance corporal que dá inteligibilidades a corpos masculinos e femininos, é também ser heterossexual. Nesse sentido, a vigilância funcionará como um “poder disciplinar” para que os corpos correspondam a esses pressupostos.

No referido discurso religioso, a heterossexualidade aparece como natural (logo não construída e compulsoriamente ensinada), a homossexualidade é vergonhosa e indecente e aqueles e aquelas que a cometem são, merecidamente, castigados. Quando acionam o discurso religioso para analisar o caso, parece ser esse o entendimento da homossexualidade. Tal

concepção organiza a forma como o aluno homossexual é percebido, o que pode tornar justo que ele também seja castigado.

É atribuindo a homossexualidade como anormal que a heterossexualidade ganha status de natural e legítima. Foucault (2014b, p. 31) afirma que “a sexualidade regula o será a partir dessas sexualidades periféricas, através de um movimento de refluxo”. É tomando o conhecimento sobre o campo da sexualidade que estratégias de poder são exercidas para controlar a população, que discursos entram em cena para normalizar sujeitos e tornar outros anormais. É nesse processo que a homossexualidade surge como categoria do discurso psicológico, psiquiátrico e médico, para legitimar uma forma padrão de sexualidade. O homossexual torna-se, assim, uma espécie a ser corrigida e, ao mesmo tempo, necessária para evidenciar a heterossexualidade como norma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que há um jogo de constituição, de força, de poder e de saber que organiza as homossexualidades e as heterossexualidades em negociação e em relação. Foi possível perceber que o discurso biológico é muito presente quando perguntamos sobre gênero e sexualidade. Ele atravessa as falas dos e das docentes para legitimar as posições de sujeitos, de forma que o sexo anatômico ainda funciona como parâmetro para entender o gênero, ou seja, esse demarcador binário reforça a norma. Como a heterossexualidade compulsória surge como parâmetro definidor dos indivíduos, aqueles e aquelas que não seguem seu regime são vítimas de correção e violência. Os corpos e as sexualidades são submetidos a processos de enquadramentos e normalização, através de mecanismos de disciplina e controle. Em diversas situações no currículo, a heteronormatividade age sobre os indivíduos, por vezes em diálogo como o discurso religioso, mas as subversões e rompimento com a norma também são inerentes ao processo.

Foi possível mostrar também que existem corpos que não se conformam aos pressupostos da norma, que questionam sua autoridade, que mexem com o que é classificado como “normal” e “naturalizado”. Sujeitos que se afirmam como homossexuais, lésbicas, que transitam por essas identidades e mostram que é possível escapar, transgredir e mostrar outras realidades no currículo escolar, evidenciando o caráter inventivo das masculinidades e feminilidades, que desafiam a heteronormatividade. As falas dos professores e das professoras, assim como os casos que foram construídos pelas narrativas, demonstraram como

a instituição escolar funciona como um local que produz a classificação dos corpos. Isso não significa culpabilizar a instituição, mas entendê-la como parte da sociedade que tem essa preocupação em classificar e disciplinar no gênero. Essas produções advindas do contexto escolar nos convidam a problematizar como o currículo é marcado também pelo não-prescrito e não-desejável, ainda que, no processo de ruptura, a normalidade seja requerida constantemente. Assim, se diversos discursos entram em cena para produzir “verdades”, outros tantos funcionam como problematizadores dessas verdades.

Inseridos nesse processo, os professores e as professoras acionam discursos ancorados em um saber heteronormativo. Demonstram, assim, certa dificuldade em problematizar o processo formativo a que os alunos e as alunas são submetidos e submetidas, reproduzindo e atualizando os modos de subjetivação produzidos pelos discursos e práticas educativas normatizadoras. A violência de gênero não deixa de existir na escola quando um aluno é expulso por seu comportamento mais explícito e desafiador. Ela continua acontecendo de outras maneiras, mesmo não sendo percebido, devido à sua constante reiteração. O controle para que os corpos se conformem à heteronormatividade é uma dessas violências que passam despercebidas.

A heterossexualidade tem sido instituída como maneira legítima de viver a sexualidade, de modo que as demais formas de viver a sexualidade são periféricas e marginalizadas. Para Butler (2003, p. 45), “a coerência ou a unidade de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional”. A continuidade entre sexo, gênero e sexualidade é aqui requerida, de modo que, para ser considerado e considerada “verdadeiramente” homem ou mulher, é necessário que seja heterossexual. A necessidade de seguir essa tríade é constante nas narrativas, a heterossexualidade compulsória aparece atravessando as narrativas em outros momentos.

Percebe-se também como o corpo é generificado no currículo escolar. Por isso, esse embrulho biológico que é recebido vem enlaçado por construções sociais que insistem em delimitar representações e valores criados pelo estatuto do corpo. Ao inventar novas formas de existir e de atuar, contemplam-se olhares questionadores, preconceituosos, habituados a uma norma que tenta enquadrar os corpos aos modos de atuação requeridos por uma construção social regulatória. Marcado cultural e politicamente, o corpo esteve a serviço de uma determinada sociedade que procura educar os indivíduos de acordo com os objetivos que inserem na carne, de forma detalhada e cuidadosa, suas aspirações coercitivas, fazendo uso de mecanismos para controlar e manter dóceis os gestos.

Trazendo a escola como uma instituição que constrói corpos a partir de discursos que circulam na produção de saberes, a partir de práticas de vigilância e controle para naturalizar comportamentos, percebe-se como essa instituição opera em função de um trabalho disciplinar que legitima verdades “para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos” (LOURO, 2015b, p. 84). Por isso, gênero deve ser percebido como performativo ou como “um projeto corporal contínuo e repetido” (BUTLER, 2003, p. 199). Ao atravessar o currículo escolar, a heteronormatividade marca, classifica e hierarquiza os corpos que ali estão.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. T. T. Silva, **Educação e Realidade**, v. 21, nº 1, jan./jun., p. 71-96, 1996.

CARVALHAR, D. L. Currículo da educação infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAÍSO, M. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2010.

CAETANO, M. R. V. **Gênero e sexualidade**: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011 228 f. Tese. Universidade Federal Fluminense, 2011. COLLING, L. O que perdemos com o preconceito. **Revista Cult**, nº. 6, ano 19, p. 38-41, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão; 42 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014b.

_____. “Polêmica, política e problematizações”. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 225-233, 2010.

_____. Sexo, poder e a política da identidade. **Verve – Revista do Nu-Sol**, nº5; p. 260-277. 2004.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1998.

_____. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

FERRARI, A. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, A; MARQUES, L. P.. (Orgs.) **Silêncios e educação**. Ed. UFJF. Juiz de Fora, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197 – 223, 2001. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_abstract&tlang=pt Acesso em 12 ago. 2019.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208-230, set/2009-mar./2010.

JUNQUEIRA, R. D. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC-Rio** nº 10, p. 64-83, 2012.

_____. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, nº 2, p. 221-239, ago./dez. 2015.

LOURO, G. L.. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. p. 7-34.

_____. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2. ed.; 2. reimpr. – Belo Horizonte: Autênti'ca, 2015b.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: Um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

NOGUEIRA, G.; COLLING, L. Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (Orgs.) **Dicionário crítico de gênero**. Dourados (MS): Ed. UFGD, 2015.

RICH, A.. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, nº 5, p. 17-44, 2010.

PARAISO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, nº 2, Porto Alegre: Editora da UFRGS, mai/ago 209, p. 277-293.

WITTING, M. **O pensamento hetero**. 1980. Texto lido pela primeira vez em New York na *Modern Language Association Convention* em 1978. Disponível em: <encurtador.com.br/pqGOZ>. Acesso em: 29 jan. 2017.

Recebido em: 12/04/2020
Aceito em: 15/02/2021

SABERES, EXPERIÊNCIAS, DOCÊNCIAS: O QUE APRENDEM E COMO APRENDEM BOLSISTAS DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR PIBID

CLÁUDIA AVELLAR FREITAS

Doutora em Educação e Inclusão Social UFMG Professora Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: claux2601@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7570-0800>

Apoio CAPES edital PIBID 61/2013

THAIS MOREIRA ANTÔNIO

Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora no Centro Brasileiro de Cursos - CEBRAC

E-mail: thais.tatacristina.tc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5869-5165>

Apoio UFJF

WALLACE VICTOR SALES TOLENTINO

Graduando em (ABI) Licenciatura - Ciências Biológicas Universidade Fedenaral de Juiz de Fora
Professor no Curso Preparatório para Concurso (CPC) da (SDS) - Prefeitura de Juiz de Fora.

E-mail: wallace.v.s.tolentino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2895-8304>

RESUMO

O texto apresenta parte de uma pesquisa em que buscamos compreender o que aprendem e como aprendem os bolsistas de iniciação à docência, ao participarem de um subprojeto interdisciplinar do Pibid/Capes. Através da observação participante, registrada em caderno de campo, e de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, traçamos questionamentos e análises sobre os saberes práticos desenvolvidos. Apoiados na perspectiva etnográfica de investigação, nas ideias de Tardif sobre os saberes docentes e na vertente bakhtiniana de análise do discurso, os resultados evidenciaram uma variada gama de saberes aprendidos pelos bolsistas, sobre os quais elaboramos categorias e as caracterizamos. Esses saberes se originam das necessidades proporcionadas pelo trabalho nas ações na universidade, pelo trabalho docente na escola básica e foram produzidos em diversos contextos, demandando processos reflexivos e dialógicos para serem constituídos. O projeto Pibid investigado proporcionou os contextos, entendidos como espaço físico, tempo contínuo e organização interdisciplinar entre os participantes, para interações e trocas de saberes. Como resultado dessas trocas destacamos as vivências dos saberes profissionais, pelos estudantes, inerentes às responsabilidades e ao labor docentes, antes do término da graduação.

Palavras-chave: Formação Docente. Pibid. Saberes docentes.

KNOWLEDGE, EXPERIENCES, TEACHING: WHAT FELLOWS FROM A PIBID INTERDISCIPLINARY PROJECT LEARN AND HOW THEY LEARN

ABSTRACT

The text presents part of a research in which we seek to understand what and how scholarship initiation to teaching learned when participating in an interdisciplinary subproject of Pibid / CAPES. Through participant observation recorded in a field notebook and semi-structured interviews, recorded in audio, we trace questions and analyzes about the practical knowledge developed. Supported by the ethnographic perspective of investigation, Tardif's ideas about teaching knowledge and the Bakhtinian

aspect of discourse analysis, the results showed a varied range of knowledge learned by the scholarship students, on which we elaborate categories and characterize them. This knowledge originates from the needs provided by work in actions at the university, in the teaching work at the basic school and was produced in different contexts, requiring reflective and dialogical processes to be built. The Pibid project provided the contexts, understood as physical space, continuous time and interdisciplinary organization among the participants, for interactions and exchanges of knowledge. As a result of these exchanges, we highlight the experiences, by students, of professional knowledge, inherent to the responsibilities and teaching work, before the end of graduation.

Keywords: Teacher Education. Pibid. Knowledge base for teachers.

CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS, ENSEÑANZA: LO QUE APRENDEN Y CÓMO APRENDEN BECARIOS DE UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO PIBID

RESUMEN

El texto presenta parte de una investigación en la que buscamos comprender lo que aprenden y cómo aprenden la iniciación de la beca a la enseñanza cuando participan en un subproyecto interdisciplinario de Pibid / CAPES. A través de la observación participante grabada en un cuaderno de campo y entrevistas semiestructuradas, grabadas en audio, rastreamos preguntas y análisis sobre el conocimiento práctico desarrollado. Apoyados en la perspectiva etnográfica de la investigación, las ideas de Tardif sobre la enseñanza del conocimiento y la perspectiva bakhtiniana del análisis del discurso, los resultados mostraron una gama variada de conocimientos aprendidos por los estudiantes becados, en los cuales elaboramos categorías y los caracterizamos. Este conocimiento se origina en las necesidades proporcionadas por el trabajo en acciones en la universidad, en el trabajo de enseñanza en la escuela básica y se produjo en diferentes contextos, lo que requiere la construcción de procesos reflexivos y dialógicos. El proyecto Pibid proporcionó los contextos, entendidos como espacio físico, tiempo continuo y organización interdisciplinaria entre los participantes, para las interacciones e intercambios de conocimiento. Como resultado de estos intercambios destacamos las experiencias, por parte de los estudiantes, del conocimiento profesional, inherente a las responsabilidades y el trabajo docente, antes del final de la graduación.

Palabras clave: Formación del profesorado. Pibid. Conocimiento Pedagógico del Contenido.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma investigação que teve como objetivo compreender o que os bolsistas de iniciação à docência (ID) aprendem e como aprendem na experiência de participar de projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid). O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desenvolvido em parceria com universidades e escolas da rede pública, visando a qualificação da formação docente, investindo na formação continuada de professores supervisores e orientadores e na formação inicial de estudantes de licenciatura, em instituições escolares.

O Programa vem acontecendo no Brasil desde 2007 e os projetos investigados foram desenvolvidos a partir do edital 61/2013, coordenados por uma universidade pública, em escolas municipais e estaduais de uma cidade do interior da região sudeste do Brasil. Nessa universidade, foram desenvolvidos 22 projetos pelo edital citado, sendo três deles investigados por este estudo. Destes três, dois eram interdisciplinares, atendendo ao primeiro e ao segundo segmentos do ensino fundamental e um destinado ao curso de Pedagogia, envolvendo a educação infantil. O processo investigativo constitui-se a partir de um projeto de iniciação científica desenvolvido por um grupo formado por uma professora orientadora e dois bolsistas. Além do engajamento no projeto de pesquisa, dois dos investigadores do grupo também integraram um dos projetos Pibid. Devido a essa participação, surgiu o interesse em desenvolver um trabalho investigativo estimulado pela experiência, considerada muito positiva, em participar do Pibid, uma vez que essas experiências significativas e positivas fizeram o grupo problematizar as formações que aconteciam nos projetos.

Esta investigação é relatada, portanto, na primeira pessoa do plural, uma vez que buscamos investigar aspectos que vivenciamos sobre: a formação de professores, o programa Pibid, o potencial formativo dos projetos investigados, o potencial formativo de grupos interdisciplinares, aspectos sobre a formação e construção dos saberes docentes além das relações de troca de experiências em grupo. Como dois de nós, autores deste texto, além de pesquisadores, fomos participantes do Pibid, nossa investigação se fez por meio da pesquisa ação. Esse tipo de metodologia é importante para investigar a própria prática e melhorá-la, pois, de acordo com Tripp (2005),

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445).

A experiência de participar do programa, conhecendo sua potencialidade a partir das práticas formativas pedagógicas, nos constituiu participantes e investigadores analisando os dados a partir de uma perspectiva única, que é a do pesquisador participante nas ações do grupo investigado.

Visto que o número de publicações sobre o Pibid vem aumentando no decorrer dos últimos dez anos (FREITAS; ANTÔNIO; TOLENTINO, 2018), pensamos ser importante compreender o que é que se aprende com o Pibid e como esses conhecimentos podem ser

ensinados/aprendidos. O levantamento referenciado indica o amadurecimento das investigações sobre o Pibid no país e o interesse crescente em conhecer a formação de professores por meio desse programa, evidenciando que a abordagem e o debate sobre o assunto vêm se aprimorando ao longo do tempo. A partir dele e de nossa experiência pibidiana perguntamos: qual é a contribuição do Pibid na formação de licenciados e professores supervisores participantes dos projetos? Que tipos de conhecimento são construídos pelos participantes em sua atuação nos projetos? Como é que se aprende no processo de participar do Pibid?

Essa investigação resulta também de dois movimentos políticos: o primeiro que se instalou no Brasil em 2016, a partir dos cortes ao apoio financeiro ao Programa, uma vez que a qualidade do Pibid vem sendo criticada publicamente por políticos e administradores e sua permanência como política pública prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) está sendo constantemente ameaçada (CORREA, 2018). O segundo, de dimensão internacional com mais história, pois o enfrentamos há mais tempo e que caracteriza o movimento a partir do que se passava em Portugal no início do século XXI, já apontado por autores como Roldão (2007) como sendo um “momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente” (p.98). Quanto mais conhecimento produzirmos sobre as ações do Programa e quanto mais dados obtivermos para informar os debates sobre sua eficiência e qualidade, mais poderemos apoiar sua permanência no quadro das políticas publicadas para formação de professores no país.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apoiamos nossas análises em duas bases teóricas complementares: nas ideias de Tardif (2014) sobre o conhecimento mobilizado pelos docentes em seu trabalho cotidiano nas escolas, evidenciando suas origens e onde são produzidos; e nas ideias do círculo de Bakhtin, que entende que a linguagem em uso constitui os processos enquanto eles vão acontecendo, processos em transformação contínua, em que o objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade. Trataremos, aqui, de algumas ideias e conceitos fundamentais dos dois autores, para nossa análise.

Tardif (2014) evidencia que o ato de trabalhar na docência não consiste apenas em mudanças do próprio objeto de trabalho, ele pode promover mudanças também no indivíduo que exerce a profissão. Assim, professor e alunos se modificam ao longo do processo

educativo: ambos são sujeitos do processo e ambos aprendem, gerando um movimento de trocas mútuas entre eles. O autor deixa claro que, com o passar do tempo, o educador desenvolverá suas próprias características e individualidades como profissional e que seu trabalho depende de um período relativamente longo de aprendizados teóricos, porém esses aprendizados só se tornam completos quando associados aos conhecimentos gerados nas vivências práticas. O autor admite que a convivência entre o trabalhador mais experiente e o menos experiente possibilita, além da transmissão de conhecimentos, um verdadeiro processo formativo, permitindo que o trabalhador novato interaja com as rotinas do ambiente de trabalho a partir da ótica do experiente. Ele afirma que “equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso” (TARDIF, 2014, p. 70).

Portanto, os conhecimentos relacionados ao trabalho docente de acordo com essa concepção, não são estáticos. À medida que o trabalhador aprende o ofício e os conhecimentos são transformados e gerados em cada situação concreta, admitimos que estamos aqui tratando de saberes, produzidos em um ambiente de trabalho que é também espaço de formação, constantemente em mudança, produzindo novas configurações e novos saberes, tomados como conjuntos de ações práticas e/ou de narrativas e descrições de como fazer essas ações, que não estão sistematizadas *a priori*. Nesse sentido, de acordo com o que afirma Roldão (2007), o pensamento de Tardif, no campo da pesquisa sobre conhecimento de professores, se inscreve na corrente teórica do “pensamento do professor”.

Atualmente, de acordo com Fernandez (2015), é possível identificar duas linhas dominantes nesse campo das pesquisas: uma linha que se aproxima dos estudos de Schulman, que analisam as práticas docentes pela desmontagem analítica de seus componentes epistêmicos e outra que segue a linha desenvolvida sob influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática. Ela é denominada pela autora como “corrente teórica do pensamento do professor” e centra sua análise na construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação (FERNANDEZ, 2015). Nossas análises tomam essa última linha e, por isso, adotaremos o termo “saber docente” para nos referirmos a esse conjunto de ações práticas e/ou de narrativas e descrições, em vez de usar o termo “conhecimento”.

Tardif (2014) deseja entender as relações existentes entre o trabalho, o tempo e o aprendizado de professores que atuam na educação básica. O autor evidencia como o estudo dessas relações é importante para a compreensão da construção dos saberes profissionais docentes e os categoriza em saberes da formação profissional (das ciências da educação e da

ideologia pedagógica), saberes disciplinares e saberes experienciais. Em um segundo capítulo, o texto evidencia as relações entre as histórias de vida dos professores e a aprendizagem do trabalho docente, com foco nos saberes caracterizados como “*saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm [...] e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias*” (TARDIF, 2014, p. 58, grifos do autor). São esses saberes que nos interessa conhecer nesta investigação.

Nossas observações centraram-se, então, no que Tardif (2014) chamou de saberes *profissionais*, que condizem com os conceitos de saber fazer e saber ensinar. O saber ensinar não consiste apenas em dominar determinado conteúdo, mas relaciona-se à experiência dos professores e se manifesta na forma pela qual eles se colocam em sala, como interagem com seus pares e com seus alunos. Os saberes produzidos e/ou executados pelos professores ao longo de suas carreiras são plurais, não têm uma origem única, são construídos a partir das vivências da pessoa. O autor dá especial atenção ao conceito saber-fazer, que ele define como a habilidade que o docente constrói ao longo de sua carreira de interligar saberes provenientes das diversas bases de conhecimentos, com o objetivo de melhorar a sua prática. Esse profissional se apropria dos saberes construídos a partir de suas vivências pessoais e pelas experiências profissionais, construídas a partir de sua prática profissional, transformando-os em um saber único.

Devido às diferentes referências no processo de construção da identidade docente, tentar detectar a origem dos conhecimentos produzidos pelo professor, ao longo de sua carreira, seria utópico, uma vez que à medida em que esse profissional atua no ambiente escolar, principalmente em sala de aula, ela se torna desconhecida. O termo sincretismo é usado para qualificar os conhecimentos que servem de base para os processos de ensino, sendo eles plurais e de origem desconhecida (TARDIF, 2014). O processo sincrético da origem do saber docente é resultado da extensão do processo de formação do professor tanto no tempo, quanto nos espaços. Tende a ser longo e extenso, em termos dos espaços sociais em que ele é gerado e conduzido, transpassando desde o contexto sociocultural familiar, ao contexto acadêmico.

Segundo o autor, o início da carreira é a fase que varia entre os três a cinco primeiros anos de um professor e pode ser conturbada, pois é o momento em que o indivíduo passa de graduando a trabalhador formal (TARDIF, 2014). Para muitos, é o momento em que mudanças significativas acontecem principalmente nos modos de agir e pensar. Nos interessa,

em especial, as ideias e categorizações do autor sobre essa primeira fase, uma vez que os discursos que iremos analisar provêm de entrevistas realizadas com estudantes e recém-formados em licenciaturas. Ele, Tardif (2014), a categoriza em duas etapas distintas: a primeira é a da exploração, período marcado pela definição da escolha da profissão. Essa etapa tem início com vários erros e acertos advindos, dentre outros fatores, da necessidade que o professor tem de ser aceito no seu círculo social. O tempo dessa fase é relativo e variável para cada professor. A segunda etapa é a de consolidação e estabilização, onde ocorre o investimento profissional por parte do professor e o reconhecimento pelo seu trabalho, além do aumento de sua autoconfiança no trabalho que exerce. Vale ressaltar que a estabilização profissional não ocorre apenas em virtude do tempo, mas também pelo volume e qualidade das experiências, sejam elas positivas ou negativas, que o professor tem ao longo de sua carreira.

O autor menciona algumas pesquisas que evidenciam detalhadamente a relação entre a socialização e o trabalho docente, identificando que a escolha da profissão está relacionada intimamente à experiência dos licenciandos no período em que eram estudantes. Assim, muitas condutas dos professores são consequências de suas experiências como alunos (TARDIF, 2014). Outras pesquisas citadas evidenciam uma escolha pela carreira influenciada pela família. Em ambos os grupos de pesquisas a história de vida do indivíduo se fez importante para sua tomada de decisão e para sua conduta como professor (TARDIF, 2014).

Em contrapartida ao que foi indicado quanto à história da escolha pelos professores efetivos, que têm seus empregos estáveis, as pesquisas citadas por Tardif (2014) indicam que os professores que trabalham em situação precária, com pouco ou nenhum poder de escolha, desenvolvem carreiras significativamente diferentes das de seus colegas estáveis. A continuidade do trabalho pedagógico é algo extremamente difícil, quando as condições trabalhistas desses professores não são favoráveis, como por exemplo a troca contínua de turmas, turmas extremamente complicadas e horários inflexíveis. O autor afirma que essa precariedade no ambiente escolar faz com que muitos jovens professores desistam da carreira docente.

De acordo com a síntese apresentada por Tardif (2014) sobre os saberes práticos, existem três tipos de origens para esses saberes: os existenciais, os sociais e os pragmáticos. Os existenciais são aqueles que foram construídos a partir de todas as vivências de um professor e estão relacionados às histórias de vida, sejam essas vivências intelectuais, sociais ou afetivas. Já os saberes práticos sociais se constroem e se consolidam nas relações sociais

que o professor construiu ao longo de sua formação escolar e acadêmica e também são plurais. Ainda existem os saberes experienciais pragmáticos que são aqueles que se originam no trabalho docente propriamente dito, em ações de planejar e executar aulas.

As relações entre tempo, trabalho e formação docente que apoiaram o processo formativo nos projetos Pibid estão expressas nas entrevistas dos participantes que foram analisadas a partir dos pressupostos teórico metodológicos da análise de discurso bakhtiniana. Dentre esses pressupostos, destacamos a compreensão da linguagem como processo constitutivo do ser humano e como fenômeno semiótico: ideológico e material ao mesmo tempo. Para os pensadores do círculo, a atividade mental humana se realiza mediante sua materialização na linguagem “o gesto, a palavra, o grito” (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 122), que se apresenta nas diversas formas de organizações sociais e que, segundo eles, vão das menos sistematizadas, denominadas ideologias do cotidiano, até os sistemas ideológicos mais solidamente constituídos, tais como as ciências e as artes, por exemplo. Professores da educação básica e do ensino superior atuam no espaço de interlocução entre esses saberes.

A linguagem é usada para a expressão de uma consciência em relação às outras e em relação ao meio social e cultural em que essa consciência está. Segundo Volochínov (2006), “a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa” (p. 122). Sendo assim, essa expressão de uma atividade que é mental, também é material e toma forma ao se orientar para um interlocutor, seja ele real ou imaginário (o outro), além de se manifestar em uma enunciação. “Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reverso sobre a atividade mental: ela põe-se a estruturar a vida interior, dar-lhe expressão mais definida e estável” (VOLOCHÍNOV, 2006, p.122), organizando o pensamento do locutor e construindo sua consciência a partir do meio social em que ele está se desenvolvendo.

Outra forma pela qual a expressão da consciência se orienta é o tema ou objeto. O discurso, que é a forma da expressão da consciência social do falante, possui um tema ou um objeto sobre o qual ele conduz sua expressão. Esse objeto é aquilo sobre o que o falante está produzindo uma avaliação, uma posição, por meio da enunciação. Pois bem, para Bakhtin (2002),

[...] entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, freqüentemente [sic] difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. [...] Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O

objeto está amarrado e penetrado por idéias [sic] gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. (BAKHTIN, 2002, p. 85).

De acordo com os pensadores do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2002; FARACO, 2009; VOLOCHINOV, 2006), a interação verbal é o fenômeno que organiza as atividades comunicativas que, ao se realizarem, criam e recriam o discurso possibilitando a existência de uma consciência social, cujas principais características são: ser exteriorizada na palavra, no gesto, no ato de fala; ser o ambiente em que estão submersas as formas de criação ideológica; e estar vinculada estreitamente às condições de uma situação social, ou seja, de um contexto social.

Esse terreno interindividual, no qual as interações verbais acontecem, não se refere à mera junção de duas consciências isoladas, mas sim a um espaço social no qual os sentidos e significados dos signos existem e são criados por um grupo organizando-os de acordo com as relações sociais. Dentre elas, relações sociais que ocorrem entre tempo, trabalho, formação docente e conhecimentos experienciais que desejamos analisar para poder identificar que saberes estão sendo construídos nas interações promovidas nos projetos PIBID, que são nosso foco.

Buscamos analisar essas relações sociais e as interações dialógicas pelas quais elas se materializam procurando entender o que está acontecendo; entender o que cada ato significa para o grupo social por uma perspectiva êmica, em vez de uma perspectiva ética. O foco é no que é aprendido, divulgado e compartilhado pelo grupo e não no que é produzido individualmente, nos alinhando assim a uma perspectiva etnográfica de investigação. Bloom (2012) afirma que muitas investigações qualitativas utilizam ferramentas etnográficas sem, contudo, serem um estudo etnográfico em si. Ele entende que a perspectiva etnográfica de pesquisa não é uma metodologia de pesquisa, mas sim uma lógica de investigação. Para nosso estudo, iremos nos amparar na perspectiva êmica e em algumas ferramentas etnográficas, como a observação participante, as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas sem, no entanto, realizar uma etnografia em si. No entanto, buscamos, em estudos etnográficos sobre educação, a lógica e as ferramentas para conduzir um processo responsivo e recursivo de questionamento dos dados para identificar e entender o que os membros do grupo interdisciplinar do PIBID precisaram saber produzir e prever para participar como membros desse grupo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentaremos um recorte do nosso trabalho que começou a partir de um projeto de iniciação científica e se desenvolveu no seio de um grupo de estudos e pesquisas de uma universidade federal. No total, realizamos investigações em três projetos Pibid dessa mesma universidade, localizada em uma cidade do sudeste do país, aprovados pelo edital 61/2013. Os projetos foram iniciados em fevereiro de 2014 e finalizados em fevereiro de 2018. O trabalho de coleta de dados teve duração de dois anos: iniciou-se em 2017 com as observações das reuniões dos três projetos investigados, que aconteciam uma vez por semana e tinham duração de duas horas e foram encerradas em dezembro de 2017. Elas deram origem aos registros com anotações no caderno de campo. A coleta prosseguiu, em 2018, quando elaboramos questões orientadoras para a realização de entrevistas semiestruturadas com os bolsistas ID, com os professores supervisores e com os coordenadores de área.

Apresentaremos aqui somente as análises produzidas a partir das observações e entrevistas com o grupo do projeto interdisciplinar de Ciências que atuou no primeiro segmento do ensino fundamental. Foram entrevistados seis bolsistas ID do projeto do qual participaram 18 bolsistas ID, três professoras supervisoras e uma professora orientadora. As questões para esse grupo foram as seguintes: quanto tempo ficaram no PIBID; porque decidiram participar; o que aprenderam durante o tempo de permanência no projeto, tanto sobre aspectos pessoais como sobre os profissionais; quais foram suas maiores dificuldades; se indicariam o PIBID a outro licenciando e por quê; o que mais gostaram e o que não gostaram em sua experiência. As entrevistas duraram, em média, 30 minutos.

Optamos por apresentar neste artigo as análises dos dados de apenas um dos projetos, o interdisciplinar do primeiro segmento, por questões como a falta de espaço e tempo e por não termos analisado, ainda, todo o grande volume de dados que construímos. As entrevistas semiestruturadas com os bolsistas desse projeto aconteceram na universidade, ambiente já conhecido por eles. De acordo com Minayo (2017) uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações do processo investigado. Partindo dessa premissa, decidimos selecionar para as entrevistas dois licenciandos de química, dois de biologia e dois de pedagogia, pois essa foi a composição representativa, a que prevaleceu por mais tempo nos quatro anos de duração do projeto. Dois dos bolsistas ID selecionados participaram por quatro anos e os demais por, aproximadamente, um ano e seis meses, configurando tempos significativos de participação.

Para preservar a identidade de cada participante optamos por identificá-los como bolsistas com a letra B, acrescida de numeração que segue a ordem em que as entrevistas foram feitas. Assim, B1 foi o primeiro bolsista a ser entrevistado e B6 o último, até a data de início da escrita desse texto. B1 era uma bolsista do curso de licenciatura em química que permaneceu no projeto por, aproximadamente, quatro anos e, no momento da entrevista, ainda estava cursando química, mas já havia realizado alguns estágios. B2 era um bolsista do curso de pedagogia que, no momento da realização da entrevista, já havia se formado e estava atuando como professor em uma escola de educação infantil; seu tempo de permanência foi de aproximadamente quatro anos. B3 era uma bolsista estudante de licenciatura em química e sua permanência foi de aproximadamente um ano e meio no projeto; no momento da realização da entrevista, estava na graduação. B4 era um estudante de licenciatura em ciências biológicas que participou dos dois projetos: segmento 1 e segmento 2 e sua permanência no projeto 1 foi de, aproximadamente, um ano; no momento da realização da entrevista ele estava cursando a licenciatura e fazendo estágio. B5 era um bolsista graduado no curso de pedagogia que participou do projeto por um ano; quando foi entrevistado já estava trabalhando, mas não como professor. B6 era um bolsista que permaneceu no projeto por um ano e era estudante do curso de licenciatura em ciências biológicas; quando foi entrevistado estava cursando a licenciatura.

A transcrição das entrevistas foi feita entre 2018 e 2019, sendo que cada um de nós transcreveu duas delas. A forma escolhida para exibir a transcrição está apresentada no Quadro 1, no qual numeramos o tempo da gravação na primeira coluna, o número do turno de fala na segunda e os enunciados de cada turno de fala na terceira. Cada linha apresenta um turno de fala, em que estão registrados enunciados do entrevistado e entrevistador.

QUADRO 1 – Modelo de cabeçalho de transcrição das entrevistas com os bolsistas

Tempo	Turno	Fala
00:00	1	Entrevistador: Quanto tempo você ficou no projeto?
00:00	2	B1: então, 2014 que eu entrei, se eu fosse ficar até agora e estivesse acontecendo ia ter feito quatro anos em abril, mas como acabou antes foi quase quatro anos

Fonte: os autores

Iremos usar como unidade de análise o enunciado, que é composto de valores, de entonações, de possibilidades de significação construídas para um interlocutor real, por um

locutor também real, ambos sujeitos socio-históricos (BAKHTIN, 2002; VOLOCHINOV, 2006). O enunciado é aquilo que foi dito, é irrepetível, porém pode ser registrado, como fizemos ao gravar e transcrever nossas entrevistas. Volochinov (2006) define a enunciação como um ato social que expressa a consciência social do falante, uma forma de conceber a linguagem diferente das formas tradicionais em sua época que entendiam a produção de significado (interpretação) como ato individual. Assim, toda enunciação é determinada pela situação social imediata em que ela se dá e a palavra dirige-se a um auditório social, para um interlocutor real. Buscamos analisar cada enunciado das entrevistas em dois sentidos: tanto como resposta a outras falas, anteriores às entrevistas, quanto como resposta ao que estava sendo falado no momento.

Nossas análises se baseiam no entendimento de que a enunciação é um elo em uma cadeia de comunicação, ligando as consciências dos participantes do processo comunicativo umas com as outras (VOLOCHINOV, 2006). Essa forma de pensar a compreensão dos enunciados nos fez organizar as entrevistas como conversas, a partir das questões orientadoras, sempre buscando estabelecer com os entrevistados um ambiente de descontração e de liberdade (os entrevistados marcaram os horários) para que eles pudessem se expressar, tentando minimizar os constrangimentos que essa situação coloca.

Com as entrevistas transcritas e dispostas, iniciamos o processo de análise comparativa e decidimos analisar primeiro a entrevista com B1, visto que ela era a que tinha mais tempo de participação no programa, portanto supusemos ter um lastro de saberes profissionais maior. A partir da primeira análise construímos quatro categorias de saberes que a bolsista abordou nas respostas. Com os resultados obtidos publicamos um trabalho completo em evento acadêmico nacional em 2018.

Para analisar os enunciados de cada entrevistado, após termos produzido o trabalho com B1 (FREITAS; ANTÔNIO; TOLENTINO, 2019), fizemos a releitura de cada uma das outras cinco entrevistas e, a partir delas, começamos a identificar novos saberes que emergiam de cada enunciado, ou seja, em cada turno de fala tentamos identificar a ocorrência de saberes expressos como objeto do discurso e que saberes eram esses, comparando-os com as categorias já construídas na análise da entrevista com B1. Usamos uma ferramenta de revisão para adicionar comentários nos próprios turnos de fala, indicando que naquele ponto do enunciado havia a representação de um saber, o que levou à construção de mais seis categorias, pois os outros bolsistas produziram enunciado cujos objetos foram diferentes daqueles abordados por B1, referindo-se a saberes distintos. Assim, construímos o quadro

analítico com dez categorias (Quadro 2) que foi atualizado para a entrevista feita com B1 e, em seguida, construímos um quadro para cada entrevistado. Foi preciso reconstruir, recursivamente, subcategorias à medida que analisávamos a entrevista transcrita de cada bolsista. O quadro possui três colunas: a primeira, com o nome da categoria; a segunda apresenta subcategorias; a terceira apresenta os números dos turnos de fala em que aqueles saberes foram manifestados nos enunciados. Esse processo de construção de categorias foi complexo, recursivo e terminou quando não houve mais indício de nova categoria, pois a leitura das entrevistas não apresentou mais nenhum esclarecimento para o objeto estudado: o saber profissional dos professores da educação básica (MINAYO, 2017).

QUADRO 2 – Saberes a partir da análise da entrevista do participante B1

Categorias	Subcategorias	Turnos de fala
1 - Relacionar-se com a diversidade sociocultural	1.1 - Considerar as particularidades dos alunos (desenvolver estabilidade emocional)	08, 10, 55, 57, 61, 63, 67
	1.2 - Considerar as particularidades das Famílias vendo o aluno como parte de algo maior	08, 18, 61
2 - Relacionar-se com diferentes espaços escolares e seu funcionamento		04, 06, 08, 10, 18, 29, 55, 57
3 - Trocar experiências com pares	3.1 - Avaliar seu desenvolvimento (autoavaliação)	29, 31, 33, 35, 41, 65
	3.2 - Planejar interdisciplinarmente (transposição didática)	20, 24, 29, 30, 31, 40, 41, 55, 57
4 - Planejar atividades	4.1 - Valorizar erros e acertos	20, 29
	4.2 - Planejar consciente	
5 - Relacionar teoria e prática		
6 - Trabalhar na sala de aula		20
7 - Divulgar trabalho p/ valorizá-lo		
8 - Avaliar os alunos e registrar isso		
9 - Registrar as práticas educativas - fazer atas	valorizar o seu trabalho docente por meio de seu registro	
10 - Decisão de ser professor		14

Fonte: os autores

RESULTADOS

Buscando responder à questão sobre o que se aprende ao participar de um projeto Pibid interdisciplinar, analisando o Quadro 1, entendemos que os tipos de aprendizados são heterogêneos e ressaltamos que diversos saberes foram manifestados nas entrevistas, com funções e impactos distintos no trabalho docente. Ainda assim, eles estão intimamente relacionados, como veremos mais adiante. A diversidade pode ser explicada pela relação entre a produção do saber e os diversos contextos vivenciados pelos bolsistas. O projeto interdisciplinar analisado promovia reuniões semanais entre a coordenadora, os 18 bolsistas e as três supervisoras (que coordenavam seis bolsistas cada); cada uma delas atuando em uma escola pública diferente, sendo duas estaduais e uma municipal. Os bolsistas eram de quatro cursos diferentes e possuíam tempos de graduação também bem diferentes. Além disso, mensalmente a coordenação do projeto convidava professores para oferecer oficinas, debates e palestras. Essa forma de organização favoreceu o desenvolvimento de uma rede de contatos formativos entre os professores e os bolsistas e entre os bolsistas mais experientes com os menos experientes, desenvolvendo contextos múltiplos de aprendizado.

Entendemos que essa diversidade de contextos formativos possibilitou a elaboração, pelos bolsistas, dos diversos saberes que estão organizados no Quadro 3. Como afirma Tardif (2014), contatos formativos são processos em que o profissional menos experiente aprende as práticas do ofício do magistério, observando o profissional mais experiente. Esse processo não se restringe apenas à transmissão ou demonstração de um conhecimento ou uma regra, mas permite que o aprendiz tenha contato direto com valores e procedimentos próprios do seu ambiente de trabalho. Além disso, os aprendizados estão intimamente relacionados ao projeto investigado, que era interdisciplinar, tanto em seus saberes disciplinares, quanto em seus saberes sobre planejamentos de atividades para serem desempenhadas pelos bolsistas.

QUADRO 3 – Quadro geral saberes docentes

Categorias	Bolsistas					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6
1 - Relacionar-se com a diversidade sociocultural	X	X	X	X	X	X
2 - Relacionar-se com diferentes espaços escolares e seus atores	X	X	X	X	X	X
3 - Troca de experiências com pares	X	X	X		X	X
4 - Planejar atividades	X	X	X	X		X
5 - Relacionar teoria e prática		X			X	
6 - Trabalhar na sala de aula	X	X	X	X	X	X
7 - Divulgar trabalho para valorizá-lo		X	X			X
8 - Avaliar os alunos e registrar		X			X	
9 - Registrar as práticas educativas - fazer atas		X	X			X
10 - Decisão de ser professor	X	X		X		

Fonte: os autores

Explicitaremos, a seguir, as dez categorias construídas a partir da análise das entrevistas (Quadro 3), buscando identificar e caracterizar os saberes nelas agrupados e tecer considerações gerais sobre eles. Também, apresentaremos e analisaremos mais detalhadamente trechos de alguns enunciados que consideramos representativos da expressão daquele saber para tentar responder nossas questões: o que aprendem e como aprendem os bolsistas ID na experiência de participar de projetos do Pibid?

Categoria 1 – Relacionar-se com a diversidade sociocultural

Esse é o nome que escolhemos para agrupar saberes práticos sobre o ensino que todos os bolsistas declararam ter aprendido. Alguns enunciados com esse tema estabelecem relações entre diversidade, planejamento de aulas e o processo de contextualização dos conteúdos. Eles descrevem a importância de se pensar para quem vai ensinar, antes mesmo de se pensar o conteúdo conceitual a ser ensinado. Entretanto, o tema foi abordado de diferentes pontos de vista. Por isso, após a criação das categorias, entendemos que poderíamos ter duas subcategorias: (1.1) considerar particularidades socio afetivas dos alunos ao ensinar; e (1.2) considerar as particularidades sociais, econômicas e culturais de suas famílias ao ensinar. As

experiências vivenciadas pelos bolsistas, em relação às particularidades sociais, culturais, afetivas e religiosas das crianças estudantes e suas comunidades foram consideradas, pelos bolsistas, como conhecimentos significativos desenvolvidos em seu processo de participação no Pibid. Selecioneamos um trecho do enunciado de B5 para exemplificar o que os bolsistas afirmaram aprender sobre como considerar as particularidades socioafetivas dos alunos ao ensinar, destacando a necessidade de saber sobre isso para planejar as aulas.

[...] é algo que me assustava antes, como que eu dou aula para uma turma de 40 alunos?, cada um é de um jeito, cada um está numa fase do processo de aprendizado, cada um tem um interesse específico, e eu sempre percebi também, que tem algumas pessoas que tem uma afinidade... uma facilidade maior com matemática, outras com biologia, outros não gostam de nenhuma matéria da escola, mas tem um dom artístico muito grande, e aí o Pibid ele, ele sempre valorizou bastante isso, olhar para essas particularidades que os alunos têm, então isso me chamou a atenção por quê é algo que eu senti falta nahhh.... durante a minha trajetória acadêmica como aluno. (B5)

Em relação às particularidades sociais, econômicas e culturais de suas famílias ao ensinar, os entrevistados mais experientes narraram que, ao lidar com situações cotidianas, atuaram nas escolas agindo, junto à comunidade, como professores. Isso fica evidente na fala de B1:

[...] então isso o Pibid já te mostra antes, uma coisa que você poderia ver só depois de formar as coisas que você já vai enfrentar, acho que é uma antecipação e ao mesmo tempo... não só antecipação de um problema mas como talvez já chegar para resolver aquilo, se for um problema no caso... Então, por exemplo o caso da família... que tem escola que você pode contar, que dependendo do jeito que está a turma você pode fazer uma reunião, os pais vão estar ali, vai ter interação com o professor e até com os bolsistas. A primeira escola que eu fui era assim, tudo funcionava, se marcasse uma reunião não faltava um pai, já na segunda não era assim, não precisava contar com os pais para nada e a direção era também bem difícil. (B1)

Entendemos que a participação no Pibid proporcionou mais que a construção de saberes que se relacionam à atuação docente em práticas na sala de aula, possibilitando a produção de reflexões sobre as relações entre o aprendizado dos alunos, as condições de suas famílias e a atuação da escola. B1 fala do lugar de professora que, a partir da reflexão sobre suas experiências, considerou as particularidades socioculturais como indispensáveis para delinear uma estratégia didático-pedagógica, algo que ela atribui à sua participação no Pibid.

De acordo com Tardif (2014), os saberes práticos estão ligados às funções rotineiras e ao cotidiano escolar. Ele os caracteriza por serem: interativos, isto é, terem origem nas relações entre os diversos atores dos ambientes escolares; temporais, construídos ao longo de um tempo; e sociais, por se constituem a partir de um lugar social. As análises desses trechos nos mostram que os saberes relativos à convivência com a diversidade sociocultural possuem

essas características. Eles são constituídos por um discurso que se produz a partir de um horizonte sociocultural da docência, do lugar social de professores que esses bolsistas ocuparam ao participar do Pbid e, por isso, puderam produzir esses conhecimentos (BAKHTIN, 2002; VOLOCHÍNOV, 2006). Os bolsistas que ficaram mais tempo no programa conseguiram descrever situações como a citada por B1, na qual o tempo de participação e as interações variadas, possibilitadas pela atuação em diferentes instituições, favoreceram a construção de um notório saber sobre as relações família-escola e sua influência no processo de ensino.

Categoria 2 – Relacionar-se com diferentes espaços escolares e seus atores

Essa categoria foi assim nomeada para representar um saber prático, que todos os entrevistados declararam ter aprendido no Pbid, e que envolve se relacionar não apenas com os espaços, mas também com as pessoas que estavam ocupando estes espaços, desempenhando funções administrativas e gestoras da escola. Alguns enunciados narram as relações entre bolsistas e professores, que não apenas sua supervisora, em corredores, ou na sala dos professores; outros narram que aprenderam a se reportar à direção da escola, a se apresentar para os pais de alunos em reuniões; e outros descrevem como aprenderam a hora certa para pedir à secretaria da escola o agendamento de um *Datashow*. B2, ao ser perguntado se naquele momento da entrevista estava trabalhando como professor, respondeu:

[...] como professor. Aí eu me vejo em uma situação, poxa, eu penso se eu não tivesse passado por uma situação, pelo Pbid, seria a primeira vez que eu estaria enfrentando isso. Por exemplo... reunião de pais, a gente participava das reuniões.... porque o estagiário não está ali presente na reunião de pais, então eu cheguei novo lá na creche, a coordenadora disse: vamos ter uma reunião de pais e você vai preparar a reunião, então eu já vivi, já tive experiência com reunião de pais e inclusive já, nas reuniões de pais que eu tive no meu trabalho eu já fiz coisas que a gente já fez no Pbid, como mostrar as imagens, levar o Datashow, colocar uma música, tudo experiência que eu já tive com o Pbid e não tive com o estágio. (B2)

Ele afirma ter aprendido a desempenhar tarefas que não são exclusivamente as da sala de aula e compara os saberes aprendidos no tempo em que estava no Pbid com aqueles desenvolvidos no estágio, ressaltando que o espectro de ação dele, como bolsista ID, foi bem mais amplo do que como estagiário. Entendemos que, por ter permanecido por quatro anos como bolsista e ter atuado com três professoras supervisoras diferentes, ele pôde estabelecer essas reflexões e produzir esse saber. Os saberes expressos no trecho da entrevista citado podem ser classificados como saberes práticos (TARDIF, 2014), pois são plurais e

heterogêneos, no sentido de que são criados a partir de contextos diferentes, em diversas fontes sociais e culturais com as quais os professores vão estabelecendo contatos. São complexos e, no sentido que queremos ressaltar, requerem uma convivência contínua, com diferentes contextos institucionais e com diferentes atores para serem construídos. Os enunciados dos bolsistas ID nos possibilitam identificar essa complexidade, como o trecho do enunciado de B5, que reproduzimos a seguir:

[...] eu que participei do pibid tive um ama/amadurecimento... né? [...] querendo ou não também tem a parte dos docentes que a gente lá convive com outros professores... com as outras salas com diretores supervisores coordenadores então ali ali acontece um diálogo uma uma troca de experiências não só profissional como pessoal também... então... foi possível trocar experiência de vida mesmo com outros professores... experiência.... dificuldades também que existem na vida não só no cotidiano escolar, mas na vida então assim a gente cresce muito sabe? (B5)

De acordo com Tardif (2014),

A carreira é também um processo de socialização [...] de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar numa sala de aula. (TARDIF, 2014, p. 70).

A convivência com os profissionais mais experientes em diversos espaços escolares pelos quais B5 transitou, ao participar do cotidiano de uma escola estadual, lhe permitiu saber se adaptar. Podemos dizer que esse conhecimento tem origem na interação profissional, pois eles eram reconhecidos na escola, tanto pelos estudantes, quanto pelos profissionais que lá atuam, como educadores, mas eles ainda estavam cursando a licenciatura. Ser bolsista Pibid no projeto interdisciplinar permitiu que essa vivência acontecesse em período pré-profissional pois, ao fazer com que o licenciando circulasse por todo o ambiente escolar, vivendo situações reais da vida docente, antecipou uma experiência profissional.

Categoria 3 – Troca de experiências com pares

Essa categoria emergiu tanto das leituras de cinco das seis entrevistas, quanto da leitura dos cadernos de campo. A análise de cinco das entrevistas feitas com os seis bolsistas nos fez entender a troca entre pares como um saber atitudinal único. Um hábito, criado por meio da participação no subprojeto, como destacado por B2, ao ser questionado sobre em que o Pibid contribuiu para o desenvolvimento de seu “lado” pessoal.

[...] contribuiu que eu conheci muitas pessoas da nossa área e foi muito importante porque eu mantive essa ligação com todos eles, então a gente é amigo até, então pode trocar experiência, pode trocar ideia e conheci pessoas que estão na educação e não são da pedagogia, por exemplo... o professor da pedagogia trabalha de manhã então as vezes ele não encontra com o professor do ensino médio, [...] eu levei amigos que são de outra área pra ir lá conversar com os alunos, porque esse costume de ir conversar com os alunos os profissionais da educação tem, é um hábito muito forte que a gente cria no Pibid porque você faz amizade e você aprende. (B2)

Como afirma Tardif (2014), o período profissional inicial é de muitas descobertas, de sedimentação de diferentes saberes e isso foi observado nas reuniões, quando das apresentações dos relatórios bimestrais, chamados momentos de *check in*: os grupos, um de cada uma das três escolas, faziam um relato avaliativo de seu trabalho para todo o coletivo do subprojeto interdisciplinar. Nesse momento, os bolsistas ID afirmavam que planejaram e executaram algumas atividades a partir do que aprenderam com o que os bolsistas das outras escolas haviam feito em meses anteriores e já haviam apresentado antes. O desenvolvimento dessa atitude de trocar experiências levou a aprendizados múltiplos, a partir de experiências únicas que constituíram saberes que são como ferramentas agrupadas em uma “caixa de ferramentas” do professor, citando uma metáfora usada por Tardif (2014), para uso na prática em sala de aula. Como relatado por B1, que foi a bolsista com maior tempo de permanência no projeto,

Então acho que a maior experiência mesmo do Pibid é essa troca, e também da reunião, por que lá bem ou mal... quando você vai na escola os alunos, professores, bolsistas mas só daquela escola, ai depois quando a gente vinha de manhã na reunião uma escola com outra escola, ai já é mais uma troca que era de todas as escolas juntas então eu acho que é o melhor que fica, essa experiência, por mais que uma pessoa viveu uma experiência em outra escola vem, conta como foi, por mais que você não estava lá parece que você vive um pouco daquilo na hora que está contando, ai você discute, entra no assunto, e já leva até o que ele viveu, outras experiências. (B1)

Estes espaços de troca possibilitaram refletir sobre as experiências tanto individuais, quanto coletivas. Como se a vivência do outro fosse um espelho para a reflexão de cada um dos participantes. Participar do Pibid possibilitou a construção e a valorização dos espaços coletivos de troca de experiência nos espaços e tempos financiados pela Capes. Especificamente, nesse projeto investigado que era interdisciplinar, os tempos e espaços foram bastante usados para fazer trocas e criaram essa forma de se aprender por meio de um processo dialógico, no sentido desenvolvido para esse termo pelo círculo de Bakhtin e citado por Sobral (2018) “como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos” (BAKHTIN apud SOBRAL, 2018, p. 106). As experiências sobre as quais se conversou nas reuniões, como cita B1, funcionaram como

suporte para ela vivenciar situações problema e contextos de práticas aos quais nunca esteve presente e, assim, diversificar o rol de saberes aprendidos durante sua participação no projeto, levando as experiências alheias como suas e construindo saberes, a partir delas, como mais uma ferramenta em sua caixa.

Categoria 4 – Planejar atividades

Planejar atividades foi uma categoria na qual os bolsistas entrevistados demonstraram saberes relacionados com o planejamento, a elaboração e a execução de atividades em sala de aula, de diversos tipos, desenvolvidas na rotina escolar.

O planejamento foi objeto de muitos enunciados em cinco dos seis entrevistados, portanto consideramos que o tempo de atuação nas escolas pelo projeto Pibid, principalmente o envolvimento contínuo nas rotinas da profissão, foi adequado para que eles produzissem saberes sobre planejamento e valorizassem isso como fundamental para as suas atuações como professores. Destacamos um enunciado da entrevista de B4 em que é possível observar essa valorização. O bolsista foi indagado se ele desenvolvia algum planejamento das atividades que realizou, durante o projeto, na escola:

Total, total, é muito bem planejado, a gente passa por toda, por toda a trajetória do conteúdo, analisa o porquê... eu aprendi a fazer plano de aula, porque que eu tô ensinando isso, qual é a melhor forma de ensinar isso, então para cada conteúdo você ehh... destrinchava todo ele e entendia o passo a passo do aprendizado e isso sempre ficou muito claro em todas as reuniões do Pibid, em todas as práticas na escola, sempre o porquê de estar ensinando isso, tá ensinando aquilo, e uma outra questão que sempre me vem muito à cabeça é a contextualização, porque quando a gente dá, quando a gente desenvolve uma prática no Pibid, a gente sempre busca levar em conta o contexto social que aquela escola está inserida e que aquele sujeito da sala da turma, também está inserido. (B4)

O enunciado fala da importância da participação no Pibid no aprendizado de se pensar a razão das ações a serem realizadas com os alunos, para além da execução da atividade. A análise do trecho acima, aliada às análises das anotações dos cadernos de campo, indica o reconhecimento da importância do planejamento para ter “sucesso” nas aulas. Tal reconhecimento foi fomentado pela vivência do cotidiano escolar que possibilitou, aos bolsistas, espaços e rotinas para fazer o planejamento e para refletir sobre ele após sua execução. Entendemos o saber planejar como um tipo de saber pragmático (TARDIF, 2014): aquele que é incorporado pelo docente através das rotinas das experiências laborais.

O que chamamos de “planejamento consciente” envolve a vivência dessas rotinas de trabalho e a reflexão sobre elas, como afirma B4, envolve “o passo a passo do aprendizado e

isso sempre ficou muito claro em todas as reuniões do Pibid, em todas as práticas na escola” (B4). Os termos “passo a passo”, “todas as reuniões” e “todas as práticas”, indicam a cadência de uma prática, na qual o todo, possibilitado pela reflexão em grupo, é maior que a soma das partes das ações de elaborar as atividades de ensino. O projeto possibilitou aos bolsistas entender o ciclo no qual o apoio da prática para o planejamento e replanejamento das aulas é fundamental, pois busca antecipar soluções para o ensino que cotidianamente coloca questões difíceis de equacionar, problemas aos quais B4 se refere quando define o que é contextualizar: “busca levar em conta o contexto social que aquela escola está inserida e que aquele sujeito da sala do da turma, também está inserido” (B4). Retomemos a discussão da categoria 1, sobre a relação família e escola como algo que os docentes têm de aprender a considerar em seu trabalho. No enunciado de B4, percebemos que ele indica ter aprendido que é importante para o planejamento pensar o que se vai ensinar, mas, também, é muito importante pensar para “quem” se vai ensinar e esse “quem” não é um ser isolado, ele se insere em uma escola que está em certo contexto social.

Categoria 5 – Relacionar teoria e prática

Identificamos pela leitura dos enunciados de B2 e B5 a necessidade de construir uma categoria que refletisse o saber relacionar práticas escolares e teorias, principalmente aquelas construídas pelo campo de pesquisa em educação. Cada membro do grupo investigado é único, possui construção histórica e social própria, possui uma identidade moldada por experiências e a compartilhava dentro do coletivo, influenciando, assim, os pensamentos do coletivo e os de si mesmo. Os enunciados desses bolsistas refletem essa diversidade de experiências ao mencionarem a relação entre as práticas vividas na participação no projeto e as teorias estudadas nos cursos de licenciatura. Tomemos como exemplo o trecho do enunciado de B2:

[...] então eu acho que o Pibid realmente é um ótimo... vai conseguir conduzir isso muito bem, essa coisa de teoria e prática, porque haverá muitos conflitos, então havendo conflitos haverá mais dúvidas e havendo mais dúvidas a pessoa vai recorrer à teoria e tentar mesmo encontrar a melhor forma de colocar em prática e até mesmo questionar a teoria que é importante [...]. a gente diz que a teoria é diferente da prática e a gente escuta mesmo a teoria por um bom tempo e depois de um outro tempo que a gente vai ter a prática. Isso acontecendo ao mesmo tempo realmente torna-se tudo até mais interessante mesmo. (B2)

As características advindas da formação experencial de cada bolsista foram entrelaçadas nas reuniões semanais do grupo, nos planejamentos coletivos das aulas, na

execução das aulas, modificando as metodologias e práticas de ensino aprendidas nas disciplinas dos cursos de graduação de cada um. Dentro destas “colisões” e “misturas”, novas metodologias, práticas e interpretações emergem. B2 e B5 eram bolsistas do curso de pedagogia e nas reuniões de planejamento observamos que os saberes das ciências da educação, que seus enunciados refletiam com propriedade reconhecida pelos pares, serviram de base ou consultoria para seus colegas das licenciaturas em química, física e biologia, na resolução de um dos problemas que eles afirmaram ser amedrontador em suas entrevistas: explicar às crianças pequenas conceitos das Ciências de uma forma que elas entendessem. Assim, surgiram propostas de ensino que refratavam tanto saberes disciplinares (por exemplo, da química, como os conceitos de substância e de mistura), quanto saberes pedagógicos, como o processo de transposição didática dos conhecimentos. O inverso também foi observado nas reuniões: os estudantes de Pedagogia e as professoras supervisoras declararam nas reuniões semanais terem aprendido como dar uma aula de Ciências e preparar uma aula prática sobre Química, por exemplo, para as crianças.

O ambiente das reuniões semanais na universidade propiciou momentos de aprofundamento teórico, reflexão, troca e aplicação prática dos conceitos e teorias estudados. O ambiente da sala de aula, nas escolas, se mostrou como o meio de efetivação e aplicação destes estudos teóricos e possibilitou essa relação teoria e prática a que Tardif (2014) se refere como uma realidade comum aos professores em início de carreira, levando à construção conjunta de saberes sobre o papel da teoria no cotidiano escolar, como recorrentemente os bolsistas afirmaram nas entrevistas: “aquilo funciona”. Esse processo edificante de saber, já durante o período pré-profissional proporcionado pelo PIBID, desencadeou neles a construção de saberes únicos sobre o papel das teorias pedagógicas em suas práticas.

Identificamos nas narrativas de experiências, feitas nas reuniões semanais, traços de permeabilidade de teorias educacionais nas práticas (FRANCO, 2016) e isso possibilitou compreendermos o que os professores, em início de carreira, compreenderam e avaliaram sobre o papel dessas teorias em suas práticas escolares. Este processo em que a teoria permeia a prática, moldando-se em parte dela como uma amálgama, é pouco claro para nós docentes. Foi um trabalho complexo identificar, nas entrevistas, essas relações. Pensamos que foi, também, difícil para os bolsistas expressá-las, por isso esse tipo de saber se manifestou em apenas duas, das seis entrevistas.

Entendemos que as ações do cotidiano escolar são teoricamente orientadas, mesmo que de forma inconsciente e o saber relacionar teoria e prática no cotidiano escolar,

principalmente em seu sentido reflexivo, foi desenvolvido e praticado pelos bolsistas Pibid, algo que suspeitamos não poder ser feito exclusivamente pela formação disciplinar da graduação. Essa expressão em enunciados concretos, aliada as observações registradas em cadernos de campo, nos permite afirmar que participar do Pibid permitiu, a alguns bolsistas, a contraposição a um discurso presente no meio educacional de que a teoria não serve para a prática em sala de aula, que ela está apenas na academia e que ela não ajuda na prática, como mostra o trecho reproduzido da entrevista de B2.

Categoria 6 – Trabalhar na dinâmica da sala de aula

Todos os entrevistados abordaram em seus enunciados o agir na imprevisibilidade, a construção de uma postura de liderança e falaram da segurança que os bolsistas aprenderam a ter, mesmo diante dos acontecimentos inusitados que constituem as aulas das séries iniciais no ensino fundamental. Essa categoria reúne saberes sobre a forma de atuar no contexto específico da sala de aula e, assim como os saberes que foram tema dos enunciados reunidos na categoria 4 cujo objeto era o planejamento, se relacionam ao que Tardif (2014) categoriza como saberes experienciais pragmáticos:

[...] são pragmáticos, pois os saberes que servem de base no ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor [...] ligados às funções dos professores. É através dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem os demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 105).

Os enunciados dos bolsistas expressam que eles aprenderam a lidar com diversas situações ocorrendo simultaneamente e cujo controle não dependia apenas deles, conforme afirma B3, ao ser perguntada sobre o que aprendeu:

Muita coisa; tanto com a professora, quanto com os alunos por que, ah tipo, a experiência que a gente tem com os alunos, a gente acha que... vai chegar lá em sala vai dar aula certinho e vamos acabar, vamos tirar dúvida, e vamos embora, não, a gente planeja uma coisa e chega lá é outra coisa completamente diferente, ai a gente tem que abranger tudo em cima daquele tema mas de um modo diferente por que criança tá sempre ali curiosa perguntando e, e a gente fica meio perdido mas ai a gente consegue se achar, por que a professora ela ensinou a gente a se achar no meio daquilo ali [...] aprendi muita coisa naquela escola, bastante, uma das coisas foi isso, ter paciência, a comandar uma sala de aula, é foi muita coisa, que eu posso dizer, acho que aprendi muito. (B3)

Entendemos que a contribuição do projeto interdisciplinar do Pibid na formação desses professores foi significativa em termos de gerar saber para a ação em sala de aula, principalmente porque as entrevistas de todos abordaram o tema “confiança para atuar em aulas expositivas”, como afirmou B4, participante dos dois projetos interdisciplinares: ele começou atuando no projeto das séries iniciais do EF e, depois de um ano, foi atuar no projeto que estava sendo desenvolvido nas séries finais.

No último ano principalmente no último semestre, eu comecei a sentir uma necessidade maior de entrar em sala de aula, dar aula, então eu acho que o que eu mais aprendi com o Pibid foi ter confiança, então, entrar na sala de aula sem medo mesmo, sabe é, me respeitar, até me respeitar em no ponto de vista do conteúdo, estou em formação ainda, então tem coisas que eu não vou saber, e respeitar que, eu já sei algumas coisas, então eu tenho que ter confiança em mim mesmo em cima daquilo que eu já sei, e não pirar, por conta das coisas que eu não sei. (B4)

Inferimos que a construção desse tipo de saber experencial pragmático, “impregnado de normatividade e afetividade” (TARDIF, 2014, p. 106), que envolve valores, tais como os citados nos enunciados de B3 e B4 (já citados), de respeito pessoal e autoestima, ocorreu por conta da possibilidade de haver continuidade do trabalho, da permanência dos bolsistas na escola por um ano supervisionados por uma professora experiente, como afirmou B3. A experiência da professora supervisora em lecionar para aquela faixa etária, e naquela escola, apesar de ter sido construída em um lugar específico, apoiou o desenvolvimento de um saber pragmático que estruturou formas de ser professor que os bolsistas irão “carregar” para sua carreira.

A interação é, para Tardif (2014), um dos fatores que modelam as formas de ser professor. A interação com a professora e com esses alunos ensinou B3 a agir na imprevisibilidade, a “se achar”, a comandar uma sala de aula de uma forma específica e que se origina do labor da bolsista, afinal, é seu corpo e são seus saberes a serviço da docência. Entretanto, em parte, esse saber “trabalhar na dinâmica da sala da aula” também se originou pela relação com o outro. Podemos dizer, tentando responder à nossa questão do “como se aprende?”, que uma das formas de se aprender a ser professor é a observação do exemplo do outro e de sua prática e, no caso investigado, foram observações orientadas por professores mais experientes. Atuando como pibidianos, B3 e B4 nos informaram que construíram saberes que carregam como lastros de certezas para atuações em outros contextos.

Para responder ao como se aprende, é importante destacar, além do fator interação, o fator continuidade em um mesmo grupo de trabalho e formação, no qual constituíram-se tempos e espaços para reflexão periódica sobre a prática em sala de aula, na análise de como

se dá aula. De como essa continuidade, pelo fato de poder ficar um ano atuando em uma escola, podendo continuamente vivenciar as rotinas da sala de aula e lecionar, supervisionado por uma pessoa mais experiente, possibilita a reflexão sobre a prática. Como afirma Schön (apud TARDIF, 2014), a reflexão possibilita a construção da autonomia e da segurança em atuar na orquestração da vida na sala de aula. Um tipo de saber que Tardif (2014) categoriza como “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (p. 63), cuja fonte social de aquisição é a prática do ofício na sala de aula. Todos os seis bolsistas entrevistados descreveram ter adquirido esse tipo de saber pela participação do dia a dia da sala de aula e todos relataram ter mais segurança para lecionar depois de terem participado dos projetos Pibid em que atuaram. Assim, como afirma Tardif (2014), em relação às fases iniciais da carreira dos professores com emprego estável no ensino, os enunciados dos bolsistas indicam que desenvolveram as bases do saber executar uma aula, organizar uma turma e ter confiança em seu trabalho como professor, por meio da vivência das rotinas escolares de forma supervisionada e contínua, em sua participação no Pibid. É importante lembrar que essa vivência das rotinas só pode ser concretizada pela permanência do bolsista no projeto Pibid possibilitada pelo recebimento da bolsa. B1, B2, B5 e B6 se referiram a esse apoio financeiro como primordial para que pudessem se dedicar a estar na escola duas tardes por semana e a estar semanalmente nas reuniões do projeto interdisciplinar.

Categoria 7 – Divulgar trabalho para valorizá-lo

Os bolsistas B2, B3 e B6 apresentaram enunciados agrupados, por nós, nessa categoria que envolve a escrita relacionada, tanto ao processo de registro das práticas cotidianas para organização do trabalho, quanto à escrita acadêmica. Os bolsistas, além de aprenderem como deve ser elaborado um texto acadêmico, criaram o hábito de se inscrever em eventos acadêmicos e publicar seus textos como forma de valorizá-los.

Queremos destacar parte do enunciado de B2, pois acreditamos que o fato de já ser formado e estar atuando como professor no momento da entrevista favoreceu sua conscientização em valorizar seu trabalho através da escrita e divulgação científica. Na entrevista, ele contou uma experiência que teve em relação à redação de textos, afirmando que o processo de produção acadêmica é um processo doloroso. Assim, perguntamos o porquê de ser um trabalho doloroso e quais contribuições o programa lhe proporcionou para enfrentar as dificuldades da escrita acadêmica. Ele respondeu:

Proporcionou essa escrita. Até não abandonei a escrita, porque quando eu faço os meus registros do meu trabalho, eu escrevo do mesmo jeito que eu escrevi aqui, eu até falo com a

minha amiga, “nossa, se a gente quisesse apresentar esse trabalho, tá passando o comercial do professor nota 10, tem um monte de coisa pra gente escrever, pra gente trabalhar”. Mas eu acho que isso que é o difícil do... a parte mais difícil da vida acadêmica é isso né?! (B2)

O “professor nota 10” a que o bolsista se refere é um prêmio criado em 1998 pela Fundação Victor Civita, denominado Educador Nota 10 que, desde 2014, realiza a premiação em parceria com a Abril, a Globo e a Fundação Roberto Marinho. Visa reconhecer e valorizar professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e, também, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. Quando B2 afirma “que escrevi aqui”, entendemos ser no Pibid, pois, quando da entrevista, estávamos no espaço onde fazíamos a reunião semanal do grupo. Ele destaca uma peculiaridade possibilitada pela participação no Pibid: anualmente, os bolsistas tinham como obrigação participar de seminários internos de divulgação de suas ações, na universidade. Além disso, havia o incentivo da coordenação para que se inscrevessem em eventos regionais e nacionais de divulgação das práticas docentes e de pesquisa em educação. Ao mesmo tempo em que o estudante de licenciatura tinha a oportunidade de participar da vida escolar, ele tinha a oportunidade de associar o conhecimento prático com o conhecimento teórico e valorizá-los através das publicações acadêmicas, como citado ao tratar a categoria 5.

O tipo de saber expresso no enunciado de B2 envolve valores e formas de ser e estar no mundo. É axiológico, no sentido bakhtiniano, porque o enunciado foi produzido em resposta à entrevista feita por sua antiga coordenadora, se orienta para entrevistadores que estão no ambiente acadêmico e realizando uma investigação acadêmica, que o bolsista supõe ser avaliado. Como afirma Tardif (2014), citando Heidegger, o professor não é só um “sujeito epistêmico”, ele é também um “sujeito existencial”, comprometido com e por sua própria história, a partir da qual ele constrói certezas que carrega por toda vida e que lhe serão importantes ao interpretar novos acontecimentos. Nem todos os bolsistas declararam ter desenvolvido esse saber. Três deles reconheceram a experiência da escrita acadêmica a partir do registro da prática como um saber e suas respostas indicam que eles se sentiram empoderados por esse saber. Apesar de Tardif (2014) não se referir especificamente a um tipo de saber como esse, entendemos que ele é um tipo de saber pragmático, nesse caso, desenvolvido em um período profissional, quando já estavam atuando como docentes, embora supervisionados, por ter sido incorporado por eles na rotina do programa Pibid, que pensamos ser um saber atitudinal (POZO; CRESPO, 2009), que envolve valor sobre sua produção.

Categoria 8 – Avaliar os alunos e registrar

Ela foi assim nomeada por agrupar enunciados que retratam o aprendizado dos bolsistas em relação à importância do registro de suas atividades avaliativas como profissionais. Dois bolsistas, B2 e B5, se referiram a esse tipo de saber. B5 abordou o processo de avaliação de modo sucinto, ao ser perguntado sobre em que o Pibid teria contribuído na formação dele:

[...] no finalzinho já do ano a gente já a gente conseguiu observar que as crianças já haviam avançado sabe? Naaa... na... alfabetização tinha criança que já tava lendo já... infelizmente teve... uma outra que não conseguiu, assim, conseguiu ler assim fluentemente, mas alguma coisa tava lendo né? (B5)

B5 indica uma preocupação de sua professora supervisora na escola estadual: fazer com que todos os seus alunos estivessem lendo ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Essa professora relatou em nossas reuniões semanais, na universidade, que havia uma declarada pressão da direção e da supervisão da escola para que todos estivessem alfabetizados até os oito anos de idade, pois quem não estivesse não poderia ser promovido ao quarto ano. Entendemos que a preocupação com a avaliação não era apenas por causa do desenvolvimento da leitura e escrita pelos estudantes, mas era uma preocupação com a avaliação do trabalho da professora pela direção e pelos pais e, também, uma preocupação com uma avaliação institucional da escola, pela Secretaria de Educação do Estado. A preocupação da professora pode ter orientado o olhar de B5 para essas práticas: leitura e escrita, como também podemos ver nos enunciados de B1 e B3, citados na apresentação das categorias 2 e 6. Ambos atuaram sob a supervisão dessa mesma professora, entretanto esses bolsistas não indicaram em suas entrevistas que teriam dedicado reflexões sobre o processo de avaliação da leitura e da escrita como B5 fez. B5 era estudante de Pedagogia e já estava formado; B1 e B3 eram graduandas da licenciatura em Química.

Outro bolsista que afirma ter aprendido sobre a avaliação foi B2, que já estava formado pedagogo no momento da entrevista, e atuando em escola de educação infantil. Abordou o tema avaliação de forma ampla e complexa, a partir de seu processo de registro. Ele afirma:

Aí tem essa coisa do currículo, ah por que que não tem prova? Por que não tem ponto? e isso foi muito legal porque a gente via que colocar na criança isso aqui vale ponto, isso aqui vale nota, os professores que passaram pra gente, elas passaram até mesmo a não ficar enfatizando nisso, essa questão de nota, o mais importante mesmo é a avaliação do professor com ele

mesmo [...] eu percebi que ao longo dos nossos trabalhos esse diálogo de nota, diálogo de isso vale ponto acabaram diminuindo, tendo um peso bem menor. [...] era muito legal ver que as professoras estavam ali junto com a gente, poxa somos bolsistas e estamos fazendo diferença na vida de uma criança, [...] eu estou discutindo com uma professora, um trabalho que a gente realizou junto, pensou junto e está avaliando junto, então a gente estava aprendendo a avaliar e estava tendo essa importância... (B2)

Esse trecho longo da entrevista de B2 evidencia um saber que parece ter resultado de um dilema dele sobre o sentido da avaliação. A avaliação aqui é entendida como um objeto ou tema da enunciação (BAKHTIN, 2002), do qual muito se fala e vários juízos de valor são emitidos sobre ele, nas diversas culturas pelas quais B2 transita, ou transitava, naquele momento da entrevista: a cultura da escola em que ele trabalhava, a da escola em que ele foi aluno, a da universidade em que ele estudou e a de sua família. As avaliações institucionais e os exames, como afirma, Luckesi (2012) podem servir a diversos fins: coagir, chantagear, disciplinar, medir para ranquear e, até mesmo, para conhecer o que os alunos sabem e compreender o que precisa ser aprimorado na prática educativa. O enunciado de B2 indica que o sentido principal da avaliação para ele era “dar ponto”, ou dar nota. Sentido esse que ele pode ter construído ao conviver em alguns contextos e que, ao conviver no contexto do Pibid, iniciou um processo de desconstrução e construção de um novo, como uma “avaliação dentro do que era cobrado pela escola e pelo currículo” (B2). O bolsista ainda afirma que lhe foi ensinado, pelos professores das escolas em que atuou como bolsista, que o mais importante é a “avaliação do professor com ele mesmo”.

Luckesi (2012) afirma que o processo avaliativo “por si só não resolve nada, quem resolve é a gestão” (p. 444). A avaliação é parte de um processo muito maior que é o planejamento e está atrelada aos objetivos estabelecidos nesse planejamento, sendo parte do currículo. As práticas desenvolvidas por B2 possibilitaram que ele compreendesse isso, repensando os sentidos da avaliação, compreendendo suas relações pedagógicas com o currículo, com as práticas locais de ensino e com as particularidades de sua turma de alunos. De forma indireta e tomando como base também os cadernos de campo que registraram os encontros semanais do grupo estudado, podemos afirmar que B5 também construiu um sentido de avaliação próximo a esse: a avaliação como parte de um processo maior, quando afirma: “a gente conseguiu observar que as crianças já haviam avançado sabe? naaa... na... alfabetização tinha criança que já tava lendo já” (B5). Desenvolver a habilidade de leitura era o objetivo declarado pela sua supervisora constantemente em nossos encontros e o bolsista refrata o sentido desse objetivo quando diz que as crianças avançaram, avaliar para ele tem o sentido de verificar se os objetivos planejados foram cumpridos.

Categoria 9 – Registrar as práticas educativas

Esta categoria foi construída a partir dos conteúdos das entrevistas de B2, B3 e B6, cujos enunciados abrangeram distintas finalidades para a ação de registrar e desejamos destacar três de suas funcionalidades: o processo de auto-avaliação, o processo orientador do (re)planejamento e avaliação dos educandos; e o registro para divulgação do trabalho desenvolvido.

A princípio, identificar nas entrevistas este saber foi algo complexo, justamente por ele estar expresso no discurso sob as mais variadas formas práticas de sua aplicação, destinado a exercer várias funções específicas, por isso, nesse processo, ele foi descrito inicialmente em algumas categorias separadas. Ao longo de nossas análises, decidimos ressaltar as referências que os bolsistas fizeram a esse saber, reconhecendo sua importância prática no ofício docente. Concluímos que o ato de registrar se tratava de um saber experiential único, porém destinado a exercer múltiplas funções. Decidimos que todas as categorias dispersas deveriam ser inclusas em uma única categoria, englobando todos os aprendizados envolvendo o registro. Selecionamos os trechos, a seguir, de B3 e B6, nos quais podemos identificar as funções de valorização do trabalho docente e do registro para auto-avaliação.

[...] eu gostei muito de encontrar textos que mostrasse a importância do registro, e isso ficou muito na minha cabeça, por que eu acho que o isto... sempre tinha ata e a gente lia e isso realmente mudou a minha cabeça quanto ao registro. E hoje na educação infantil e nas outras formações é uma coisa que eu vejo e é muito valorizado e eu vejo esse discurso e eu “caraca, eu vi isso no Pibid” então encontrar meios de empoderamento do professor. (B3)

[...] ata é uma coisa que te proporciona uma revisão do que você fez e dentro da ata enquanto você escreve uma ata, por exemplo, você pega coisas que fora da reunião por exemplo você não pegou, aprendizados que você não pegou. (B6)

Cabe destacar que, o processo de orientação do ato de registrar a execução de atividades mostrou-se como um produto de aprendizado da relação de troca entre os bolsistas iniciantes e os mais experientes e com os supervisores; que os últimos já tinham o hábito do registro e sabiam como fazê-lo; que conheciam suas funcionalidades práticas no exercício do ofício. O registro como produto da necessidade cotidiana da prática docente serviu também como base para o processo reflexivo (SCHON apud TARDIF, 2014) para os bolsistas que relataram, inclusive, a mudança na forma de ver a profissão docente.

Na análise das entrevistas, percebemos que o principal problema apontado frente ao registro e à prática de fazer atas esteve relacionado às dificuldades de memória, por medo de perder os detalhes das atividades ou das reuniões. A experiência vivenciada no Pibid proporcionou o enfrentamento do medo e o desenvolvimento de habilidades de escrita como registro, por meio do uso de recursos como os gravadores de voz de *smartphones*. A tomada de consciência dessa prática é relatada sob vários aspectos, sejam eles indiretos, como no preparo do conteúdo e sua revisão e na avaliação de aprendizado dos educandos, ou mais diretos, na necessidade de fazer as próprias atas e na divulgação em eventos acadêmicos.

Categoria 10 – Decisão de ser professor

Essa categoria foi criada a partir de enunciados sobre o que os bolsistas aprenderam sobre a profissão que lhes possibilitou tomar a decisão de se tornarem professores. Analisamos esses enunciados informados por um discurso, amplamente divulgado no país, sobre o sucateamento da educação e concretizado pelo pagamento de baixos salários, pela organização do ensino em ambiente precário e pela pouca valorização da carreira. Esse discurso de desvalorização é difundido nos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Química da universidade em que o projeto aconteceu. Os alunos relataram que não eram estimulados a serem professores e ocorre uma supervalorização das modalidades de bacharelado em relação à licenciatura. Assim, o número de alunos que optam pela licenciatura está cada vez menor. Foi possível observar a dúvida na escolha da carreira profissional como objeto dos enunciados de B1, B2 e B4, que afirmaram a importância do Pibid como espaço de construção de saberes para a tomada de decisão. Podemos destacar B4 que, ao ser perguntado como o tempo em que ele ficou no projeto contribuiu para sua formação como professor, como profissional e como pessoa, respondeu:

Éhh... como começar falando como pessoa então, que acho que foi a porta de entrada para a minha visão, a minha auto visão como profissional, como professor, que até então eu não tinha tanta motivação para ser professor, não era um desenho que eu tinha, eu entrei na bolsa do Pibid para tentar conhecer mesmo a área, vê se talvez podia ser essa possibilidade, tava numa fase de experimentação de áreas na Biologia, e com o Pibid eu comecei a ter essa, fui mordido pela famosa formiguinha do ensino, e aí eu comecei a gostar [...] (B4)

Raymond, Butt e Yamagishi (apud TARDIF, 2014) entrevistaram muitos professores no Canadá e Reino Unido e evidenciaram que as vivências sociais, tanto no período pré-profissional quanto no início do período profissional, têm influência na escolha pela carreira

docente e na sua permanência. Participar do Pibid permitiu a construção de um saber experiential que confirmou a escolha da carreira docente para B1, B2 e B4. Como afirma B4, a experimentação propiciada pelos dois anos em que ele ficou no Programa foi o tempo de aprender sobre a área da educação em ciências, tempo de “sentir na pele”, como ele mesmo disse em outro trecho de sua entrevista, quais eram as tarefas que um professor desempenhava no dia a dia e de entender as questões cruciais da relação entre planejamento, prática e currículo. Isso foi de suma importância em sua escolha, como já apontado na discussão da categoria 4, em que ele afirma ter aprendido muito sobre o planejamento. Quando perguntamos o que ele diria para um colega do curso de licenciatura que o perguntasse sobre o Pibid, ele falou:

[...] eu falo como que ele foi determinante para eu querer desejar ser professor, por que se não fosse o Pibid, eu muito provavelmente já teria trocado talvez de curso, porque antes do Pibid, quando eu fazia a minha primeira monitoria lá [...] só que a monitoria que eu desempenhava lá era uma monitoria muito maçante, eu estava no terceiro período, eu ainda não tinha conhecimento ainda biológico, e eu lidava com turmas muito grandes às vezes, substituía professores de última hora, então eu tinha uma prática muito errada e que desvalorizava a postura do professor em sala de aula, porque você precisa montar uma aula, você precisa se preparar antes, independente se você tem um diploma ou não, e eles não me davam esta oportunidade, [...] ali eu comecei a ver que não, eu não nasci para ser professor, eu não tenho esse dom, porque eu achava que aquilo era ser professor, quando eu entrei no Pibid eu comecei a ter uma visão completamente diferente. (B4)

Em relação ao planejamento, ele teve uma experiência na qual desconstruiu uma imagem ou modelo de docência que ele não queria e construiu outra. Entendeu que outra forma de ser professor era possível. Com a experiência de docência pibidiana ele construiu saberes que fundamentaram que ele avaliasse a experiência anterior como errada e desmotivadora.

CONCLUSÕES

Os bolsistas desenvolveram variados saberes profissionais durante sua estadia no projeto interdisciplinar PIBID, identificados e caracterizados por nossas análises. Saberes aprendidos a partir de necessidades proporcionadas na prática, para responder às demandas, tanto das ações na universidade quanto aos problemas colocados pelo trabalho docente na educação básica. Em relação à questão sobre o que eles aprenderam, entendemos que foi preciso construir uma heurística peculiar para nos aproximar de algo muito complexo, que é o conjunto de saberes profissionais que os professores desenvolvem em sua formação.

Identificamos uma rede de inter-relações entre saberes produzidos em diversos contextos, saberes sobre as formas de ser, de atuar e de produzir avaliações e julgamentos, que se caracterizaram por demandarem processos reflexivos e dialógicos para serem construídos.

O PIBID proporcionou o contexto, entendido aqui como espaço físico, tempo contínuo e organização interdisciplinar entre os participantes, para trocas de saberes e interações. Como resultado dessas trocas, podemos destacar a possibilidade de os bolsistas vivenciarem conhecimentos profissionais inerentes às responsabilidades docentes antes do término da graduação. Os saberes pré-profissionais foram amalgamados aos profissionais por meio da participação do bolsista no PIBID e no exercício reflexivo de tomada de consciência, possibilitado pela entrevista, tais conhecimentos emergiram. Assim, as entrevistas permitiram o acesso às memórias e à reflexão consciente de forma mais sistematizada, o que percebemos também em sua própria participação no projeto PIBID, durante as atividades formativas nas reuniões do grupo que aconteciam semanalmente.

Os resultados dessa investigação abrem espaço para a discussão sobre a necessidade de manutenção do Programa, de forma que essa continuidade possibilite a condução de projetos perenes, com duração superior a um período letivo, interdisciplinares e que respeitem a autonomia dos professores coordenadores e supervisores na condução de suas propostas pedagógicas e políticas. Gostaríamos de ressaltar a eficácia do programa como política pública de valorização da docência, principalmente no que tange à ressignificação da docência, como atividade valorizada que tem na formação continuada uma forma de aproximação da escola básica com a universidade. Também ressaltamos a importância do programa como instrumento que possibilita a criação de um contexto financiado para produção saberes práticos que apoiam a escolha pela carreira docente, funcionando como atrativo para formação de novos professores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5 ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BLOOME, D. Classroom ethnography. In: GRENFELL, M. *et al.* (Orgs.) **Language, ethnography and education**. New York: Routledge, 2012. p. 7-26. (Bridging new literacy studies and Bourdieu).
- CORREA, C. P. Q. 10 Anos do Programa de Iniciação à Docência Pibid: a trajetória de uma política educacional brasileira. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 18, p. 215-236, 2018.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170211>

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

FREITAS, C. A.; ANTÔNIO, T. M.; TOLENTINO, W. V. S. A Produção acadêmica sobre o Pibid e a valorização dos saberes experienciais docentes: levantamento dos anais do ENDIPE. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: http://www.xixendipe.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel_anais_download.asp. Acesso em: 15 mar. 2020.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, 2005.

LUCKESI, C. C. “Avaliação da aprendizagem na escola”. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVEZ, N. (Orgs.) **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-451.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7. p. 1-12, 2017.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 103-121.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-466, 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Recebido em: 15/04/2020
Aceito em: 16/02/2021

LINGUAGEM E CONCEITOS MATEMÁTICOS: O QUE REVELAM OS GUIAS DO PNLD PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

EDILSON DE ARAÚJO DOS SANTOS

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, vinculada a Universidade de São Paulo. Professor na rede municipal de educação de Maringá-PR.

E-mail: ediegidiosantos@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6430-0489>

MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Realizou estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

E-mail: mangelicaofl@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1568-9341>

SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Graduada em Ciências pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, com complementação em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari. Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul.

E-mail: spgmoraes@uem.br
<https://orcid.org/0000-0003-0937-5581>

RESUMO

Em razão da crescente discussão acerca dos novos rumos que a produção do livro didático no Brasil deverá tomar, devido à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017), trazemos para reflexão, neste artigo, os Guias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), da disciplina de Matemática. Objetivamos analisar a concepção de linguagem matemática apresentada nos Guias de livros didáticos avaliados pelo PNLD nos três ciclos trienais de 2010 a 2019. Para isso, realizamos uma pesquisa documental fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico-cultural. Os resultados da investigação estão dispostos em três partes: inicialmente apresentamos a concepção de linguagem defendida pela Teoria Histórico-cultural, visto que essa perspectiva teórica considera a linguagem fundamental para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Em seguida, discorremos sobre o significado, objetivos, finalidade e concepção de linguagem do PNLD – Área de Matemática. Por fim, expomos a análise dos guias com base em duas categorias de análise, que são: linguagem clara e uso social da matemática. A investigação demonstrou que a secundarização da linguagem matemática nas tarefas pode levar a erros conceituais e que a aproximação dos conceitos matemáticos em seu uso cotidiano se mostrou simplista. Dado os limites de um artigo, não pretendemos dissertar sobre todos os aspectos que envolvem a temática. Todavia, esperamos com este estudo contribua para que docentes pensem sobre as contradições existentes em

determinadas concepções de ensino que são materializadas em livros didáticos tais como os distribuídos pelo PNLD.

Palavras-chave: Guias do PNLD. Concepção de Matemática. Linguagem Matemática. Teoria Histórico-cultural. Organização do Ensino.

LANGUAGE AND MATHEMATICAL CONCEPTS: WHAT DO THE PNLD GUIDES REVEAL FOR THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION?

ABSTRACT

Due to the growing discussion on the new directions that the production of textbooks should take in Brazil, due to the approval of the Common Core National Curriculum (2017), we bring to reflection, in this article, the National Program Guidelines of the Book and Teaching Material (PNLD), of the discipline of Mathematics. Our objective is to analyze the conception of the mathematical language presented in the Textbook Guides evaluated by PNLD in the three triennial cycles from 2010 to 2019. To do this, we carried out a documentary investigation based on the assumptions of dialectical historical materialism and historical theory-cultural. The results of the research are organized in three parts: initially, we present the conception of language defended by historical-cultural theory, since this theoretical perspective considers the language fundamental to the psychic development of the subjects. Next, we discuss the meaning, objectives, purpose, and design of the PNLD language - Mathematics Area. Finally, we present the analysis of the guides based on two categories of analysis, which are: clear language and social use of mathematics. The research showed that the secondary importance of mathematical language in tasks can lead to conceptual errors and that the approximation of mathematical concepts in their daily use turned out to be simplistic. Given the limits of an article, we do not intend to talk about all the aspects that involve the topic. However, we hope that this study will help teachers think about the contradictions that exist in certain teaching concepts that materialize in textbooks such as those distributed by PNLD.

Keywords: PNLD Guides. Conception of Mathematics. Mathematical language. Historical-cultural theory. Teaching Organization.

LENGUAJE Y CONCEPTOS MATEMÁTICOS: ¿QUÉ REVELAN LAS GUÍAS PNLD PARA LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL?

RESUMEN

Debido a la creciente discusión sobre las nuevas direcciones que debe tomar la producción de libros de texto en Brasil, debido a la aprobación del Currículo Nacional de Base Común (2017), traemos a la reflexión, en este artículo, las Guías del Programa Nacional del Libro y el Material Didáctico (PNLD), de la disciplina de Matemáticas. Nuestro objetivo es analizar la concepción del lenguaje matemático presentado en las Guías de libros de texto evaluadas por PNLD en los tres ciclos trienales de 2010 a 2019. Para ello, realizamos una investigación documental basada en los supuestos del materialismo histórico dialéctico y la teoría histórico-cultural. Los resultados de la investigación se organizan en tres partes: inicialmente, presentamos la concepción del lenguaje defendida por la teoría histórico-cultural, ya que esta perspectiva teórica considera el lenguaje fundamental para el desarrollo psíquico de los sujetos. Luego, discutimos el significado, objetivos, propósito y diseño del lenguaje del PNLD - Área de Matemáticas. Finalmente, exponemos el análisis de las guías en base a dos categorías de análisis, que son: lenguaje claro y uso social de las matemáticas. La investigación demostró que la

importancia secundaria del lenguaje matemático en las tareas puede conducir a errores conceptuales y que la aproximación de los conceptos matemáticos en su uso diario resultó ser simplista. Dados los límites de un artículo, no tenemos la intención de hablar sobre todos los aspectos que involucran el tema. Sin embargo, esperamos que este estudio ayude a los maestros a pensar sobre las contradicciones que existen en ciertos conceptos de enseñanza que se materializan en libros de texto como los distribuidos por PNLD.

Palabras clave: Guías PNLD. Concepción de las Matemáticas. Lenguaje matemático. Teoría histórico-cultural. Organización de la enseñanza.

INTRODUÇÃO

Para quem estuda a Educação de modo geral, e, também a Educação Matemática é consenso entre professores, pesquisadores e, quiçá, entre os próprios estudantes, seja os da educação básica ou do ensino superior – que o *ensino de matemática vai mal!* Em cada artigo, em cada proposta de ensino, em cada tarefa realizada, um sentimento uníssono parece atormentar aqueles que estão envolvidos com esta área do conhecimento.

Essa realidade é retratada nas diferentes avaliações nacionais e internacionais, como apontou Lacanollo (2011) ao descrever os resultados destas avaliações, demonstrando que eles estão abaixo das metas estabelecidas. Isto significa que gerações de alunos estão passando pela educação escolar, mas não têm se apropriado dos conhecimentos básicos de matemática.

Diante disso, perguntamos: como superar esta situação? Antes de mais nada, urge entender o problema, investigando os elementos que corroboram para estes resultados, tais como os recursos didáticos presentes no cotidiano escolar. Dentre eles, o livro didático é destacado por Boian (2018) por ser o recurso mais utilizado pelos professores. A autora afirma que há nos estudos acadêmicos uma quantidade vasta de trabalhos envolvendo a temática do livro didático. Reconhecemos, como posto por Lajolo (1987), que se trata de um “velho tema, revisitado”, o que demanda novas pesquisas sobre o assunto. Assim, consideramos que os resultados das avaliações mencionadas impõem a necessidade de refletir sobre a função dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Nestas reflexões destacamos a concepção de matemática presente nos Guias de livros didático de matemática em que são expostas as avaliações feitas sobre as obras didáticas aprovadas do PNLD. Refletir sobre essas questões é fundamental para se compreender a organização do ensino desta disciplina.

Formulamos este artigo tendo como base estudos do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual defendem o papel fundamental da linguagem no

desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Deste modo, objetivamos nesta investigação analisar a concepção de linguagem matemática presente nos Guias de livros didáticos avaliados no PNLD de 2010 a 2019. A exposição dos resultados da investigação está disposta em três tópicos que se complementam. Inicialmente apresentamos a concepção de linguagem defendida pela THC. Em seguida, discorremos sobre o significado, os objetivos, a finalidade e a concepção de linguagem presentes no PNLD – Área de Matemática. Por fim, com base no referencial teórico apontado, expomos a análise dos Guias de livros didáticos do PNLD com base em duas categorias: linguagem clara e uso social da matemática. Para exemplificar nossos argumentos ao leitor, em cada categoria demostramos tarefas retiradas dos livros recomendados pelos guias do PNLD.

LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Vygotski (1979), ao caracterizar os aspectos da conduta humana, dispõe hipóteses sobre como os conceitos foram elaborados no curso da história humana e como se desenvolvem na história de cada indivíduo. Um dos problemas discutido pelo autor é: “[...] qual é a natureza da relação entre o uso de ferramentas e o desenvolvimento da linguagem?” (VYGOTSKI, 1979, p. 15). Para responder a essa complexa questão, ele justifica a necessidade de aprofundar as pesquisas, pois, naquele período não havia estudos que a detalhassem.

O psicólogo soviético exemplifica com experimentos e aponta elementos em resposta à indagação apresentada. Os experimentos descritos por Vygotski (1979) distinguem a diferença entre a inteligência prática das crianças e a dos animais e, diante dos resultados, o autor afirma que a linguagem não apenas facilita a manipulação efetiva dos instrumentos (foco do experimento), mas, também, “[...] controla o comportamento do pequeno. Assim, pois, com a ajuda da linguagem, como diferença dos macacos, as crianças adquirem a capacidade de ser sujeitos e objetos de sua própria conduta” (VYGOTSKI, 1979, p. 15, grifos do autor).

As investigações realizadas por Vigotski (1979) revelaram que o fator principal da relação das raízes genéticas do pensamento e da linguagem reside nas mudanças que ocorrem no processo do desenvolvimento do sujeito. Nas palavras do autor: “[...] a evolução da linguagem e o pensamento não é paralela nem uniforme. Suas curvas de crescimento se

juntam e separam repetidas vezes, se cruzam, durante determinados períodos se alinham em paralelo e chegam mesmo a fundir-se em algum momento [...]" (VYGOTSKI, 1979, p. 91).

O autor explica que, apesar de a linguagem e o pensamento, em determinados momentos do desenvolvimento humano, se fundirem, elas possuem raízes genéticas distintas. Quem também apontou esta distinção foi Rubinstein (1973), ao descrever nos estudos da Psicologia como a linguagem é vista em relação ao pensamento. Para ele a linguagem está, de fato, diretamente ligada ao pensamento, visto que:

[...] a palavra exprime uma generalização enquanto forma de existência do conceito do pensamento. Na história evolutiva, a linguagem surge ao mesmo tempo que o pensamento no processo de trabalho social. No decurso da evolução histórico-social da humanidade, a linguagem desenvolveu-se como unidade do pensamento. Todavia, a linguagem ultrapassa os limites de uma simples vinculação ao pensamento. Desempenham também uma função significativa na linguagem os aspectos emocionais: a linguagem encontra-se em relação com a consciência como um todo. (RUBINSTEIN, 1973, p. 9).

Ao tratar mais especificamente da linguagem, corroboramos com a afirmação da Rubinstein (1973, p. 10) ao afirmar que "Mediante a linguagem a consciência de um indivíduo torna-se acessível ao outro". Deste modo, perante a incorporação das relações práticas, ou seja, valendo-se da linguagem, o indivíduo penetra na consciência do outro. Luria (2005, p. 110), ao tratar do papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, aponta que "O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história". Ao apropriar-se deste instrumento, o sujeito desenvolve uma das principais funções da linguagem – a generalização. Luria (1991, p. 17-18) afirma que o pensamento faz uso da linguagem, ou seja, é mediado por ela, permitindo:

[...] descremínar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal.

Leontiev (2005, p. 72) descreve que o aprendizado da linguagem é uma exigência para o desenvolvimento mental porque “[...] o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete de forma verbal na linguagem”. E assim, de acordo com o referido autor, a criança assimila o conhecimento humano e os conceitos sobre o mundo circundante.

Rubinstein (1973, p. 24) aponta para a existência de diferentes tipos de linguagem, tais como “[...] a linguagem dos gestos e a dos sons; a linguagem escrita e linguagem verbal; a linguagem interna e a externa”. De certa forma, todas então intimamente ligadas ao pensamento. Elaboramos o seguinte quadro síntese, na tentativa de expor como Rubinstein (1973, pp. 24-31) caracteriza os tipos de linguagem, recorrendo para isso a suas próprias palavras:

QUADRO 1: Tipos de linguagem, segundo Rubinstein (1973)

GESTOS	<p>“Complementa a linguagem” (p. 24); “Proporciona uma força particular expressiva ou inclusive confere novo colorido ao conteúdo significativo da dicção verbal” (p. 24); “Pouco apropriada para a transmissão de conteúdos abstratos” (p. 24).</p>
SONS	<p>“Tem como premissa uma evolução superior do pensamento” (p. 25); Composto pelos órgãos fonéticos (os pulmões, a laringe, as cavidades aéreas); “[...] o pensamento abstrato mais generalizado necessita da linguagem fonética para expressar-se” (p. 25). “[...] não é apenas uma tradução alfabetica da linguagem falada” (p. 26); “[...] é uma linguagem comercial ou científica” (p. 27); “[...] usa-se frequentemente na comunicação de um conteúdo mais abstrato” (p. 27);</p>
ESCRITA	<p>“[...] uma estrutura do discurso superiormente desenvolvida, outra forma de exposição do conteúdo do pensamento. Nas exposições escritas devem exprimir-se diretamente todos os pensamentos essenciais” (p.27); “[...] garante a continuidade histórica necessária à evolução do pensamento teórico” (p. 28). “[...] utilizada mais frequentemente como linguagem usual, na conversação” (p. 26-27);</p>
VERBAL	<p>“[...] surge, a maior parte das vezes, na vivência direta” (p. 27). “[...] não se destina ao outro” (p. 30); “[...] possui caráter conceitual (p. 30); “[...] forma de trabalho interno (p. 30); “[...] está, com frequência, muito carregada emocionalmente” (p. 31). “[...] falada de viva voz” (p. 30);</p>
INTERNA	<p>“[...] decorre de condições diferentes e fica sujeita por isso a certas</p>
EXTERNA	<p>“[...] decorre de condições diferentes e fica sujeita por isso a certas</p>

transformações” (p. 30).

Fonte: Organizado pelos pesquisadores (2020).

O modo pelo qual se optou em dispor o quadro foi para elencar de maneira didática como Rubinstein (1973) explicitou os tipos de linguagem ao longo de seus estudos. Em determinados pontos das citações selecionadas o autor afirma que todas as linguagens têm caráter social; em outros, referindo-se especificamente a linguagem verbal e a linguagem escrita, salienta que as particularidades (de cada tipo de linguagem) devem unir-se. Portanto, de certo modo, todos os tipos de linguagem descritos pelo referido autor estão interligados. Por isso Rubinstein (1973) afirma que a linguagem e pensamento devem possuir um caráter de unidade, tendo em conta que:

O pensamento não pode ser reduzido à linguagem, nem os dois fenômenos considerar-se idênticos, pois a linguagem só existe como tal graças à sua relação com o pensamento. [...] A linguagem é a expressão do pensamento, dando-lhe forma sem lhe alterar a natureza. A linguagem, a palavra, não serve apenas expressar um pensamento e fazer com que este pareça externamente, para transmitir aos outros o pensamento já formulado e ainda não expresso. Na linguagem não formulamos o pensamento e é ao formulá-lo que o formamos. A linguagem é algo mais que instrumento externo do pensamento. (RUBINSTEIN, 1973, p. 33, grifo do autor).

Com tais afirmações, o autor mencionado direciona suas reflexões para a defesa dos fenômenos como unidade e não como processos idênticos. Deste modo, com base nos apontamentos feitos pelo autor podemos considerá-los como processos interdependentes.

A partir de tais contribuições acerca da apropriação da linguagem ao desenvolvimento psíquico advindas da THC, a qual forneceu elementos para a análise dos Guias e, também, das tarefas apresentadas nas obras didáticas do PNLD de matemática.

GUIAS DO PNLD DE MATEMÁTICA

Neste tópico são apresentadas história e estrutura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O nosso estudo enfoca os Guias de livros didáticos de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental dos ciclos trienais de 2010, 2013, 2016 e 2019. Os ciclos trienais do PNLD são alternados, por exemplo, o PNLD de 2019 corresponde os anos de 2019, 2020 e 2021, o qual o edital para inscrição das obras pelas editoras, avaliação

das obras, a publicação do Guia e a escolha pelas unidades escolares é feita no intervalo entre os ciclos.

O QUE É O PNLD?

De acordo com os dados fornecidos no site que abriga os materiais do PNLD, este é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas para estudantes, apesar de o nome do referido programa ter sido diferente ao longo do tempo. Iniciou com o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, com a denominação de Instituto Nacional do Livro e, somente em 1985, recebeu o nome de PNLD. A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve uma fusão entre os programas de distribuição dos livros didáticos, a qual passa a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Assim, este programa teve seu propósito ampliado, contando com a “[...] inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais [...]” (BRASIL, 2019, s/p).

O referido programa tem por objetivo a compra e distribuição de materiais didáticos destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica no Brasil. Entretanto, estas são as últimas etapas de um longo percurso que envolve: Adesão das instituições de ensino, Editais, Inscrição das editoras, Triagem/Avaliação; Guia do Livro; Escolha; Pedido; Aquisição; Produção; Análise da qualidade física; Distribuição; Recebimento. No Artigo 10 do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, consta que a avaliação pedagógica dos materiais didáticos do PNLD é coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), o qual elege professores/pesquisadores para a avaliação dos materiais.

Em virtude do tempo necessário para cumprimento de todas estas etapas, existe uma alternância entre os níveis de ensino que são contemplados no PNLD, os chamados ciclos trienais, isto é, a cada três anos, um nível de ensino. Oliveira (2009) conta que o PNLD é financiado pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE), bem como financia outros programas, como o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Encontramos nos sites do MEC outros programas semelhantes, como o PNLD exclusivo para o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Tendo em conta, os aspectos históricos e legais da organização do PNLD, discutimos no próximo tópico sobre a organização dos Guias do PNLD. Destacamos que pela quantidade

de Guias existentes nossa análise se limitou apenas aos materiais cujo conteúdo retratava os livros de Matemática.

GUIAS DE MATEMÁTICA DO PNLD

Estabelecemos alguns critérios para a seleção dos materiais que abordamos neste artigo, em virtude da quantidade de edições já realizadas pelo PNLD. São eles: a) Guias de Matemática; b) destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Justificamos a definição desses critérios em razão do objeto de nossa investigação: a concepção de linguagem matemática presente nos Guias de livros didáticos. Ao eleger estas especificações obtivemos como resultado quatro Guias, especificamente os divulgados em 2010, 2013, 2016 e 2019¹⁸.

Os Guias de 2010, 2013 e 2016 seguem estrutura semelhante, apresentando, no início, os avaliadores da edição e os objetivos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, dividem-se em dois blocos: o da *Alfabetização Matemática* e o da *Matemática*, no Guia de 2010 o primeiro bloco foi composto por materiais destinados aos alunos do 1º e 2º ano e o segundo para os estudantes do 3º ao 5º ano. Essa divisão foi modificada nos anos de 2013 e 2016, quando o primeiro bloco passa a comportar do 1º ao 3º ano e o segundo passa a referir-se aos 4º e 5º anos. Isso se justifica em virtude de o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ampliar o período de alfabetização para até o 3º ano. No guia de 2019 não há essa divisão, as obras são apresentadas sequencialmente. Entretanto, não é explicitado na referida edição o motivo pela nova estrutura que fora utilizada.

Os Guias de 2010, 2013 e 2016 descrevem considerações gerais sobre o ensino de Matemática (A matemática no mundo hoje; Educação matemática; e Resolução de problemas). No Guia de 2019 também há esses textos introdutórios, todavia, estão relacionados com as competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017. Isto acontece porque há em cada documento uma descrição particular que se ancora em uma legislação. Os editais do PNLD estabelecem que um dos critérios na avaliação das obras didáticas é a incorporação das demandas postas nos documentos oficiais. Como por exemplo, no Guia de 2010 é enfatizado o Ensino Fundamental

¹⁸ Não incluímos nas fontes documentais deste estudo os Guias do PNLD de matemática destinados a EJA e a Educação do Campo, dada a especificidade das modalidades.

com nove anos de duração e nele transparece a necessidade de que tanto as obras quanto os professores devem considerar tal especificidade.

Qualquer proposta metodológica para o trabalho com crianças do primeiro ano deve levar em conta que a passagem da educação infantil para o ensino fundamental seja a mais suave possível. Nesse contexto, vale lembrar que, entre aquelas que iniciarão o 1º ano, certamente haverá alunos com cinco anos e meio de idade. (BRASIL, 2010, p. 20)

Diante destes exemplos, observamos que os Guias estão vinculados às exigências das legislações educacionais, as quais, por sua vez, visam suprir demandas de organismos internacionais. Isto significa que os Guias do PNLD para a escolha de livros de didático, em específico os de Matemática, não são somente um instrumento de suporte para a escolha do material didático pelo docente, mas de reforço e alinhamento com as políticas internacionais para os países periféricos, sobre isso Furtado e Gagno (2009) discorrem que:

O caráter político sobre a produção do livro didático evidenciou-se em toda a sua significação com as regras estabelecidas pelos organismos internacionais para a educação, demonstrando a poderosa influência do capital estrangeiro nos alicerces educacionais. O Banco Mundial fornecia base financeira para o sustento da educação básica de países periféricos de modo a garantir interesses estrangeiros diversos relacionados à globalização. (FURTADO; GAGNO, 2009, 11220)

Assim, tendo conhecimento da estrutura dos Guias do PNLD de Matemática, discutiremos no próximo tópico, a análise da concepção de linguagem matemática presente nos Guias do PNLD de Matemática, na qual elencamos duas categorias que revelam o fenômeno em estudo.

ANÁLISE DOS GUIAS DO PNLD DE MATEMÁTICA

Colocar em evidência as concepções de linguagem matemática presentes nos Guias de livro didático requer um método de investigação, ou seja, um modo pelo qual possamos desvelar as avaliações das obras didáticas realizadas pelos pesquisadores sugeridas pelos Guias. Os pressupostos metodológicos que utilizamos neste estudo advêm do Materialismo Histórico Dialético. Justificamos a escolha por este método por identificamos nele a

possibilidade de explicitar a totalidade do fenômeno, a fim de compreender as suas particularidades, ou seja, olhar o fenômeno em suas múltiplas determinações.

Para evidenciar as múltiplas determinações do fenômeno em estudo houve a necessidade de definirmos categorias de análise. De acordo com Kopnin (1978, p. 121), as categorias, bem como as leis, “[...] se constituem como método de interpretação da realidade objetiva, situada fora da consciência do homem, ou do próprio pensamento enquanto atividade subjetiva voltada para o conhecimento das coisas [...]. Assim, a realidade objetiva, capturada por meio da investigação do objeto, deve ser exposta em forma de categorias, as quais evidenciem especificamente no estudo apresentando neste artigo, as particularidades que envolvem o uso e a apropriação da linguagem matemática.

Martins e Lavoura (2018, p. 228-229) afirmam que é preciso retirar do objeto as determinações que o constituem. Uma forma de realizar este processo é a formulação de categorias, as quais são “[...] elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade, por isso são categorias ontológicas”.

A partir destes pressupostos, formulamos duas categorias para a presente análise: *linguagem clara* e *uso social da matemática*. Antes, registramos duas ressalvas: a exposição do fenômeno pelas categorias não desmerece a qualidade das avaliações feitas pelos pesquisadores; a análise do material abre espaço para a elaboração de outras categorias, entretanto, dado aos limites de um artigo e as necessidades do objeto ao qual nos propomos a investigar, nos deteremos apenas a essas duas.

LINGUAGEM CLARA

Como suporte para a análise das obras didáticas, os pesquisadores escolhidos pelo MEC recebem uma ficha de avaliação, sendo os aspectos relacionados à clareza e adequação da linguagem um dos pontos nela tratados. Com isso, espera-se que o avaliador identifique no livro: a) se a linguagem é adequada à faixa etária a qual se destina; b) se há clareza na apresentação dos conteúdos; c) se há adequação da linguagem matemática; e, d) se há utilização de diferentes gêneros textuais.

Ao realizar a leitura de todas as avaliações feitas das obras didáticas, constatamos que os avaliadores permaneceram fiéis em identificar esses quesitos, a ponto de algumas avaliações serem idênticas. Nas avaliações observamos que os avaliadores abordam a necessidade de se articular a linguagem materna (ou do cotidiano) com a linguagem

matemática. No entanto, nos Guias de livros didáticos não encontramos detalhadamente os motivos que justificam e caracterizam essa separação. O que mais se aproximou da discussão foi o Guia de 2016, que ao tratar dos conceitos de semelhança e diferença, descreve que:

A relação entre a linguagem do cotidiano e a linguagem matemática é uma das “pedras no caminho” mais instigantes no ensino fundamental. Por um lado, é necessário utilizar os significados dados a palavras e expressões da linguagem na esfera do cotidiano. Por outro lado, é indispensável construir a linguagem na esfera técnico-científica. Não se pode acreditar que a passagem de uma para outra esfera se faça de modo inteiramente suave. (BRASIL, 2015, p. 37)

Consideramos pertinentes as inquietações dos autores do referido guia. Todavia, a insistente tentativa de aproximar/transpor/adequar a linguagem técnica da linguagem materna (cotidiana), em muitos casos, poderá permanecer na empiria dos conceitos científicos, ou seja, não incorporar os conhecimentos pertencentes à matemática. Nesta situação há a possibilidade de o escolar, ao se referir a determinado conceito, se limitar apenas a linguagem cotidiana.

Vejamos um exemplo relacionado ao ensino da geometria. Ao ensinar sólidos geométricos utiliza-se de representações do cotidiano nos livros didáticos: uma esfera pode ser uma bola de futebol; um paralelepípedo pode ser uma caixa de remédios; e assim em diante. Tal aproximação é importante, todavia, limitar-se a ela não é suficiente para a formação de conceitos científicos. Estas manifestações, pautadas em aspectos do cotidiano, permanecem em caráter perceptual. Contudo, Smirnov e Menchinskaya (1960) afirmam que o conhecimento não se delimita a aspectos externos, ou seja, ligados a sensação, percepção ou recordação sobre o que o sujeito já percebeu. Para os autores, “a vida coloca o homem em situações que são impossíveis de resolver por meio da percepção direta dos objetos e fenômenos que o rodeia ou a memória do que foi percebido anteriormente” (SMIRNOV; MENCHINSKAYA, 1960, p. 232). Deste modo, ter no campo da percepção uma determinada gama de conhecimentos não é garantia de uma aprendizagem que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas suas máximas capacidades, ou seja, permanecer na linguagem cotidiana, tentando sempre fazer a ligação direta com imagens visuais dos conceitos, compromete o desenvolvimento qualitativo das funções mentais.

Outro ponto a ser destacado na categoria clareza e adequação da linguagem é a progressão na utilização da linguagem matemática (utilização de símbolos, nomenclaturas) no decorrer dos anos escolares. Acreditamos que essa progressão não deve ocorrer somente com

a quantidade de simbologias ou nomenclaturas técnicas abordadas. Davydov (1987) classifica esse modo de compreender o encadeamento das aprendizagens como um princípio da escola tradicional¹⁹, que chamou de “caráter sucessivo da aprendizagem”, para o qual os conteúdos devem ser ampliados em volume quantitativo de conhecimentos. A fim de incorporá-lo por superação, Davydov (1987) sistematiza o princípio do “caráter científico”, segundo o qual deve haver a necessidade de formar nas crianças, desde tenra idade, as bases do pensamento teórico. Em suas palavras:

[...] em todo ensino deverá haver a vinculação e a “sucessão” dos conhecimentos, mas se deverá tratar de uma ligação entre estágios qualitativamente diferentes do ensino, diferentes tanto pelo conteúdo como pelos procedimentos utilizados para se fazer chegar esse conteúdo às crianças [...] A quantidade deve ser substituída pela qualidade. (DAVYDOV, 1987, p. 150)²⁰

Com base no exposto, consideramos que as avaliações de livros didáticos devem ir além da identificação acerca da clareza da linguagem utilizada, bem como do adequado avanço no decorrer da escolarização. Pois, o que torna uma linguagem clara? Como dosá-la pensando no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos?

Segundo a Associação Internacional de Linguagem Simples²¹, linguagem clara é “[...] quando o texto, a estrutura e o design são tão claros que o público-alvo consegue encontrar facilmente o que procura compreender o que encontrou e usar essa informação” (PLAIN, 2019, s/p.). Considerando tal definição, trazemos para reflexão duas tarefas de ensino propostas em livros didáticos e em seus respectivos Guias (2010 e 2013) as quais classificamos como tendo linguagem clara e sendo adequada a idade dos alunos para os quais se destinam - primeiro ano de escolarização. Ambas pertencem ao eixo matemático²² *grandezas e medidas*, explorando, mais especificamente, a temática medidas de massa. Vale ressaltar que as tarefas compõem a introdução da referida temática, ou seja, trata-se do

¹⁹ Ao utilizarmos a nomenclatura Escola Tradicional, a partir de Davyдов, não estamos nos referindo a divisão feita por Saviani (1984).

²⁰ Todas as traduções contidas neste artigo são de responsabilidade dos autores.

²¹ A Plain Language Association International (PLAIN) reúne apoiadores e profissionais de linguagem simples de todo o mundo, com sede no Canadá a associação tem como um de seus objetivos “Aumentar a conscientização pública da linguagem simples como um meio de tornar as comunicações do governo, negócios, indústria, profissões (incluindo as profissões médica, jurídica, de gerenciamento de informações, educação e comunicação) e organizações comunitárias acessíveis internamente e para um público amplo e público”

²² Nos guias de 2010, 2013 e 2016 são descritos como eixos matemáticos: Números e operações; Geometria; Grandezas e medida; e Tratamento da Informação. No guia de 2016, além desses, é inserido, também o eixo Álgebra.

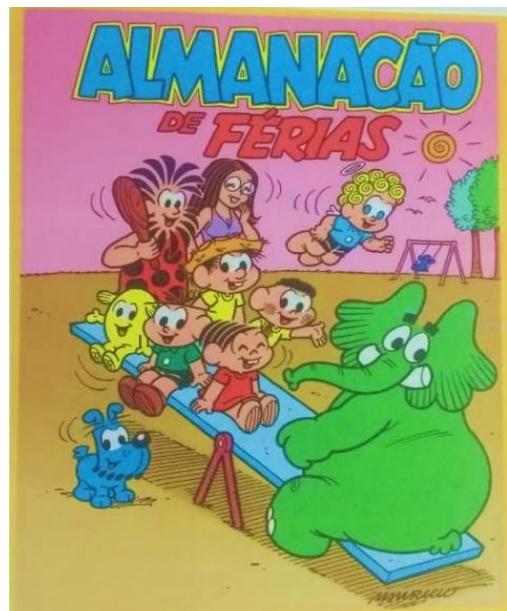
primeiro contado explícito que a criança terá com conceitos afetos a esse conteúdo presente no livro didático.

FIGURA 1: Imagem base da tarefa sobre medidas de massa



Fonte: Souza (2000, s/p.)

FIGURA 2: Imagem base da tarefa sobre medidas massa



Fonte: Souza (2002, s/p.)

Na figura 1 observamos que o personagem Chico Bento está em uma pescaria, e, a seguir da imagem, há a questão: “Na sua opinião, o peixe que Chico Bento pescou é leve ou pesado?” (GARCIA, 2011, p. 189). Pelo fato de a imagem do peixe representar um animal grande, espera-se que as crianças respondam que o peixe, tem mais massa, por isso é “pesado”. Todavia, para determinar se um objeto é leve ou pesado, faz-se necessário que se compare a outro objeto, e, em nossa opinião, essa possibilidade de interpretação não consta na questão formulada a partir da imagem.

Na figura 2 constatamos que existem vários personagens brincando em uma gangorra, havendo a possibilidade de fazer uma comparação entre as grandezas. Entretanto, as questões para análise da imagem pela criança são insuficientes quanto às possibilidades de exploração conceitual. Eis as questões:

O que está acontecendo na cena da página anterior? Você conhece todos os personagens que aparecem nessa imagem? Quantas crianças Jotalhão conseguiu levantar na gangorra? Você acredita que as crianças vão conseguir erguer o Jotalhão na gangorra? Quantos quilogramas você imagina que um

elefante tem? E você, quanto quilogramas tem? (TOSATTO; TOSATTO; e PERACCHI, 2011, p. 224)

Considerando estas questões, nos indagamos: em nível qualitativo, o que os alunos do 1º ano do ensino fundamental avançam em termos de aprendizagem? Ou ainda, essas questões mobilizam para a necessidade da aprendizagem de conceitos científicos? Sforni e Galuch (2006, p. 153) afirmam que, ao ingressar na instituição de ensino, o escolar domina o saber espontâneo “[...] adquirido nas experiências vividas em diferentes situações e espaços sociais”. No entanto, as autoras advertem que

A escola trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda que para se posicionar conscientemente diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não disse impossível, o aluno emitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos, que ele adquiriu em sua vida cotidiana, forem tomados como pontos de partida e de chegada. (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 153)

Ao realizar a defesa de que na escola se ensina o conceito científico e que a omissão da linguagem matemática acarreta possíveis equívocos nas elaborações conceituais realizadas pelas crianças, passaremos no próximo tópico a discorrer sobre a segunda categoria que abordamos nesta análise.

USO SOCIAL DA MATEMÁTICA

Por qual motivo elegemos como categoria de análise o “uso social da matemática” em um estudo sobre linguagem? O uso cotidiano dos conceitos matemáticos se dará em decorrência – espera-se – da mediação dos signos e símbolos da matemática, sendo a linguagem, portanto, contemplada nesta categoria. Nossa preocupação reside no fato da materialização em livros didáticos de propostas pedagógicas advindas de abordagens como a do *numeramento*, *letramento matemático*, *alfabetização matemática* e outras, que têm, em nossa concepção, secundarizado os conceitos matemáticos.

Moretti e Souza (2015, p. 21) ao abordarem essas nomenclaturas em seu estudo afirmam que estes aparecem em pesquisas e documentos oficiais com diferentes significados, ou seja, “o seu uso e o sentido que lhes é atribuído não é consenso”. Todavia, as autoras reforçam que para além nas nomenclaturas abordadas para o ensino de matemática na infância

é fundamental a compreensão sobre os processos humanos de significação dos conceitos matemáticos elementares. Assim, mais do que a nomenclatura nosso estudo se dirige ao resultado dessas proposições as tarefas de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No edital de convocação e nos Guias do PNLD são apresentadas as competências a serem desenvolvidas no ensino de matemática referente ao seu uso social. Em tais documentos é posto, dentre outras competências, que o escolar deve “interpretar matematicamente situações do dia-a-dia ou de outras áreas do conhecimento, bem como usar independentemente o raciocínio matemático para a compreensão do mundo que nos cerca” (BRASIL, 2014, p. 59).

Não discordamos a respeito da relevância do desenvolvimento destas capacidades intelectivas. Entretanto, chama-nos a atenção a materialização de propostas de ensino que visam contemplar tais habilidades, pois, como dito no tópico anterior, para que o aluno utilize dos instrumentos simbólicos em seu contexto social é necessário o domínio destes conceitos científicos.

Para Castro (2017), a elaboração dos termos *numeramento, letramento matemático e alfabetização matemática* criaram condições para que educadores e pesquisadores direcionassem o olhar à necessidade de (re)pensar as práticas de ensino e que essas correspondessem as demandas sociais. Knijnik (2004) relata que o direcionamento sobre os aspectos sociais para o ensino de matemática surge a partir dos estudos de Ubiratan D’Ambrosio, o qual intitulou de *etnomatemática*. Sobre a proposta pedagógica desta abordagem dos estudos da Educação Matemática, é posto que:

A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar. [...] eu vejo a etnomatemática como um caminho para uma educação renovada, capaz de preparar as gerações futuras para construir uma civilização mais feliz. (D’AMBROSIO, 2011, p. 86-87)

Respeitamos os objetivos do pesquisador quanto à necessidade de reconhecer a matemática como parte da cultura. Entretanto, nos preocupa a materialização destas propostas

pedagógicas que têm secundarizado a necessidade da formação de conceitos científicos. Pois, como afirmam Sforni e Galuch (2006, p. 155)

[...] desvincular o desenvolvimento do pensamento crítico do domínio do conhecimento científico implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e, consequentemente, da possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar. [...] É preciso oferecer-lhes conhecimentos que os façam entender as implicações de suas atitudes. A crítica pressupõe entendimento, reflexão e análise e sua qualidade está diretamente relacionada à qualidade do conteúdo trabalhado na escola, pois só há análise quando se tem conhecimento.

Assim, o domínio das práticas sociais da matemática não é garantia da compreensão dos conceitos científicos que nelas estão envolvidos. Tal crítica não significa que postulamos que o caminho seja inverso – primeiro os conceitos e em seguida as práticas sociais. Decorrente de nossos estudos sobre o Materialismo Histórico Dialético Teoria Histórico-Cultural compreendemos que este processo de ensino, como os demais, deve ocorrer de modo dialético, ou seja, de forma que as práticas sociais e os conceitos matemáticos não se sobreponham, mas se interliguem.

A título de exemplo, faremos o mesmo movimento feito na categoria anterior, ou seja, traremos uma tarefa selecionada a partir dos livros que foram avaliados e sugeridos pelos Guias do PNLD. Nossa objetivo com a análise de tarefas é identificar as manifestações do discurso do numeramento, letramento matemático e da alfabetização matemática no material didático. Reafirmamos que os apontamentos feitos sobre as tarefas não desmerecem a totalidade do livro do qual se originam.

Nas unidades do livro *Projeto Coopera*, Editora Moderna (2014), para o 3º ano do Ensino Fundamental, há em cada capítulo uma sessão nomeada *Mundo Plural*. No capítulo destinado ao estudo de medidas de capacidade é discutido o uso da água, como pode-se observar a seguir:

Água: Sabendo Usar, não vai faltar!

Você sabia que o planeta Terra também é chamado de *planeta água*? Ele também recebe esse nome porque a maior parte de sua superfície é coberta por água.

Mas atenção! Atualmente, a falta de água é um problema mundial. E parte desse problema ocorre devido a algumas ações das pessoas. Como o desperdício de água e a poluição de rios, lagos, lagoas...

É necessário cuidado para não desperdiçar água e assim contribuir para a preservação do meio ambiente. (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 184-185)

Após o texto, é apresentado um quadro sobre a quantidade de litros de água consumida em virtude do tempo que uma torneira ou chuveiro permanece aberto (Figura 3) e uma imagem retirada de um quadrinho da Turma da Mônica que também aborda a temática. É fato que vivemos uma crise sobre o consumo de água. Entretanto, no referido livro didático apenas o consumo doméstico é responsabilizado por tal crise. A Agencia Nacional de Águas (ANA)²³ afirma que, do total de água potável disponível, 70% é utilizado em irrigação, ou seja, no agronegócio, 10% em atividades domésticas e 20% no setor industrial. Não estamos propondo que se desperdice água, apenas fazemos uma observação quanto o direcionamento dado nas propostas e a quem elas possivelmente correspondem.

FIGURA 3: Imagem base da tarefa sobre consumo doméstico de água.



Fonte: (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 185)

Após e leitura do texto e do quadro sobre o consumo de água há cinco questões para serem discutidas entre o professor e os alunos:

- 1) Qual a importância da água em nosso planeta? 2) No quadrinho da página ao lado, por que o personagem Mônica está olhando com expressão de

²³ Criada pela lei nº 9.984 de 2000, a Agência Nacional de Águas (ANA) é a agência reguladora dedicada a fazer cumprir os objetivos e diretrizes da Lei das Águas do Brasil, a lei nº 9.433 de 1997. Mais informações em: <https://www.ana.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>

braveza para a moça? 3) Quantos litros de água podem ser economizados se um banho de 15 minutos for reduzido para 5 minutos? 4) Compare o consumo de água ao escovar os dentes, por 5 minutos, com a torneira fechada e com a torneira aberta. O que você pode concluir? Que outras atitudes podemos tomar para economizar água no dia a dia? converse com seus colegas. (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 184-185)

Reconhecemos a importância de colocar em evidência tal temática por meio das questões acima apontadas, entretanto, o que a discussão feita nestas duas páginas amplia ou problematiza em relação aos conceitos afetos ao conteúdo matemático medidas de capacidade? Retomamos o que Sforni e Galuch (2006, p. 155) pontuam: “[...] A crítica pressupõe entendimento, reflexão e análise e sua qualidade está diretamente relacionada à qualidade do conteúdo trabalhado na escola, pois só há análise quando se tem conhecimento”.

Assim, por meio da análise, constatamos que há fragilidade no encaminhamento de propostas que visam o uso social dos conceitos matemáticos, além do reforço ao discurso ideológico do capitalismo pós-moderno que responsabiliza o indivíduo sobre questões que permeiam um contexto social mais amplo. O material analisado, além de representar de maneira simplista a manifestação social dos conceitos matemáticos, também desvincula o trabalho até então feito pela escola acerca do conteúdo medidas de capacidade, não ampliando e nem aprofundando os conceitos já estudados.

Na análise de outras tarefas verificamos que o mais importante é a temática que está sendo tratada, conscientização e o trabalho propriamente dito sobre os conceitos matemáticos revelando suas relações essenciais não aparecem, isto é, são secundarizados fragilizando o processo de apropriação do mesmo e seu emprego como instrumento do pensamento na prática social.

Como síntese das duas categorias elencadas para a análise da concepção de linguagem matemática presente nos Guias de livros didáticos de matemática, a qual trazemos a articulação entre as duas categorias listadas (linguagem clara e uso social) para compreender o fenômeno. Como unidade da concepção de linguagem matemática por nós compreendida, constatamos que em ambas as categorias à redução dos conceitos científicos, isto é, os conceitos científicos são secundarizados nas tarefas do livro didático.

Há nos Guia de 2016 a preocupação com a aproximação da linguagem materna e a linguagem científica, contudo, a mesma preocupação presente nos guias não é revelada nas avaliações, em que obras são aprovadas secundarizam a linguagem científica em relação a linguagem materna (clara), tais práticas são justificadas (como vimos na análise) em uma

perspectiva do letramento matemático (numeramento ou alfabetização matemática), no qual além de uma linguagem clara necessita ser próxima as vivências dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos em Vigotsky (1991, p. 107) que “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. Deste modo, limitar-se ao uso da linguagem materna ou a redução de conceitos científicos em detrimento dela é inviável para a aprendizagem de conteúdos escolares. Neste sentido, concordamos com Sforni (2016) ao apontar que:

Os conteúdos escolares, de modo especial, os conceitos de diferentes áreas do conhecimento, são, essencialmente, mediadores culturais que permitem a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico. *Como ato do pensamento e da linguagem, um conceito não é apenas uma denominação mais complexa para os fenômenos ou objetos que nos cercam; ele implica uma nova forma de percepção e organização do real, um modo de ação mental que permite tornar presente o que fisicamente está ausente.* (SFORNI, 2016, p. 55, grifo nosso)

Assim, constatamos que a linguagem tem um papel fundamental na aprendizagem dos conceitos. Os estudos do numeramento, do letramento matemático e da Alfabetização Matemática trazem importantes reflexões para o contexto escolar, todavia, como mostraram os resultados da investigação, a materialização destas concepções de matemática em tarefas escolares tem levado a erros conceituais e a não avanço qualitativo em relação à aprendizagem da linguagem materna.

Diante do exposto, verificamos que a omissão ou o uso inadequado dos conceitos matemáticos pode levar a possíveis equívocos na aprendizagem da linguagem matemática. Acreditamos que seja impossível dissertar sobre todos os assuntos envolvendo a temática ‘linguagem e conceitos matemáticos’ em um artigo, entretanto, esperamos com este estudo contribuir para que professores dos anos iniciais do ensino fundamental (re)compreendam as contradições que envolvem a utilização de determinados termos na cultura escolar, bem como o emprego de certas nomenclaturas relacionadas a concepções de ensino que não produzem os efeitos esperados em termos de desenvolvimento psíquico dos escolares.

REFERÊNCIAS

- BOIAN, D. F. **A gramática nos anos iniciais do ensino fundamental:** organização do ensino do conceito de verbo presente nos livros didáticos. (Dissertação Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Brasil, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos:** PNLD: Alfabetização Matemática e Matemática. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos:** PNLD: Matemática. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (2018). PNLD 2019: Matemática – Guia de Livros didáticos, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos:** PNLD: Alfabetização Matemática e Matemática: ensino fundamental ensino fundamental anos iniciais, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2016,** 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016>. Acesso em: 6 abr 2020.
- CASTRO, C. F. T. **Ensino de matemática:** termos, considerações e significações. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Estadual de Maringá, Brasil, 2017.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. (4º Ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. (org) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** antología. (Vol. 1, Ed. 1, pp.143-142). Moscou: Progreso, 1987.
- FURTATO, A. G; GAGNO, R. S. Políticas do livro didático e o mercado editorial. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE),** 2009.
- GARCIA, J. **Alfabetização matemática, 1º ano.** (3ª ed.) São Paulo: Escala Educacional, 2011.
- KNIJNIK, G. Algumas dimensões do alfabetismo matemático e suas implicações curriculares. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.) **Letramento no Brasil:** habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo: Editora Global/Instituto Paulo Montenegro, 2004.
- KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e Teoria do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LACANALLO, L. F. **O jogo no ensino da matemática:** contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico. (Tese Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá 2011.

LAJOLO, M. O livro didático: velho tema, revisitado. In: **Em Aberto.** (n.35, pp.1-9, jul./set), INEP. Brasília, 1987.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. (Org.) **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. (p. 59-76). Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro. 2005.

LURIA, A. R. Palavra e conceito. In: Luria, A. R. (Org.) **Curso de psicologia geral.** (2^a ed., Vol. IV, p. 17-51). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, L. M. E LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba: Brasil, 2018.

MORETTI, V. D; SOUZA, N. M. M. **Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, L. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):** Aspectos históricos e políticos. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil – COLE. Campinas: São Paulo, 2009.

PLAIN. **O que é uma linguagem clara?** Recuperado de:
<https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/o-que-e-linguagem-clara/>, 2019.

REAME, E; MONTENEGRO, P. **Projeto Coopera:** alfabetização matemática, 3º ano: Ensino Fundamental: anos iniciais. São Paulo: Saraiva, 2014.

Recebido em: 27/04/2020

Aceito em: 06/02/2021

O ADOECIMENTO DOCENTE: UM PRODUTO DO CAPITALISMO

ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/UESB) e do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE/UNEB).

E-mail: bia.gbi@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7222-5116>.

BERTA LENI COSTA CARDOSO

Doutora em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/UESB) e da Linha de Estudo Pesquisa e Extensão em Atividade Física (LEPEAF).

E-mail: bcardoso@uneb.br

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-7697-0423>.

CLAUDIO PINTO NUNES

Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-doutor em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: claudionunesba@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>.

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes e sua relação com a precarização das condições e relações de trabalho, submetidos desde o início do modo de produção capitalista. Tomando como referência Marx e Engels, reflete-se como a classe trabalhadora está submetida a condições de trabalho precárias e degradantes. Essa investigação é de natureza qualitativa e os docentes investigados atuam em uma instituição pública de ensino. Diante do desenvolvimento do sistema capitalista de produção e de suas alternativas para superar as crises que o permeiam, desenvolveram-se também formas cada vez mais intensas de explorar a mais-valia – formas veladas de sofrimento e adoecimento da classe trabalhadora docente.

Palavras-Chave: Adoecimento Docente. Síndrome de Burnout. Capitalismo. Neoliberalismo.

TEACHING DISEASE: A PRODUCT OF CAPITALISM

ABSTRACT

This study presents an analysis of the illness process of teaching workers and its relationship with precarious working conditions and relationships, which have been submitted since the beginning of the capitalist mode of production. Taking Marx and Engels as a reference, it reflects how the working class is subjected to precarious and degrading working conditions. This investigation is of a qualitative nature and the investigated teachers work in a public educational institution. Faced with the development of the capitalist production system and its alternatives to overcome the crises that permeate it, increasingly intense ways of exploiting added value have also developed - veiled forms of suffering and illness of the teaching working class.

Keywords: Teaching disease. Burnout syndrome. Capitalism. Neoliberalism.

LA ENFERMEDAD DOCENTE: UN PRODUCTO DE CAPITALISMO

RESUMEM

Este estudio presenta un análisis del proceso de enfermedad de los trabajadores docentes y su relación con la precariedad de las condiciones y relaciones laborales, que se han presentado desde el comienzo del modo de producción capitalista. Tomando a Marx y Engels como referencia, refleja cómo la clase trabajadora está sujeta a condiciones de trabajo precarias y degradantes. Esta investigación es de naturaleza cualitativa y los maestros investigados trabajan en una institución educativa pública. Frente al desarrollo del sistema de producción capitalista y sus alternativas para superar las crisis que lo permean, también se han desarrollado formas cada vez más intensas de explotar el valor agregado: formas encubiertas de sufrimiento y enfermedad de la clase trabajadora docente.

Palabras-Clave: Enfermedad docente. Síndrome de Burnout. Capitalismo. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem a propositiva de investigar sobre o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes e sua relação com a precarização das condições e relações de trabalho, submetidos desde o início do modo de produção capitalista. A operacionalização dessa pesquisa implicou na organização de dois momentos elementares, os quais se articulam, conferindo unidade em torno dos objetivos do estudo, quais sejam: o levantamento bibliográfico/estado da arte e a pesquisa de campo/empírica. De forma que as problematizações, debates e reflexões que serão desenvolvidas ao longo desse estudo serão produtos das interpretações e incorporação do referencial teórico, bem como das informações contidas nos documentos analisados.

No tocante à pesquisa de caráter bibliográfico (estado da arte), para o levantamento das produções acerca da temática deste estudo, tendo como critérios a relevância acadêmica e a abrangência do acervo, elegemos o catálogo de teses e dissertações da CAPES²⁴; o portal de periódicos da CAPES²⁵; a biblioteca da ANPED²⁶; a biblioteca do GESTRADO/UFMG²⁷; o portal SCIELO²⁸; e, o banco de dissertações do PPGED/UESB²⁹. Definimos como recorte temporal o período entre janeiro de 2014 a outubro de 2018.

A consulta foi realizada considerando os descritores “**Adoecimento docente**” e “**Síndrome de Burnout**”. Após a leitura dos títulos e dos resumos dos resultados, alguns estudos foram descartados. Os motivos que levaram a esse descarte estão justificados a seguir:

²⁴ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

²⁵ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

²⁶ Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca>

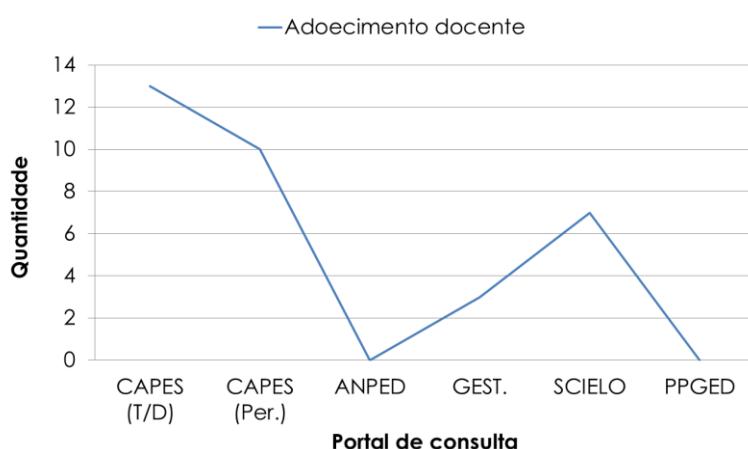
²⁷ Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/>

²⁸ Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

²⁹ Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao

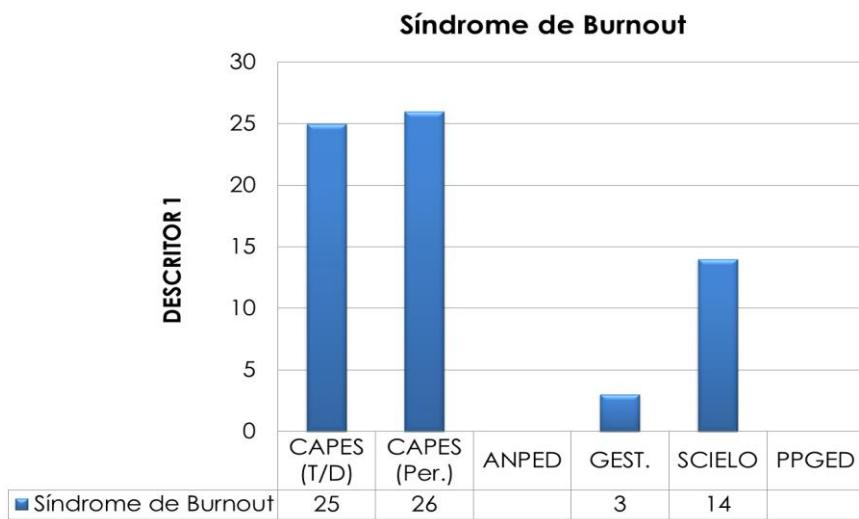
1) Não se tratavam dos professores que atuam na Educação Básica; 2) O referido descritor foi usado de forma indireta ou apenas como um dado superficial. Ou seja, os estudos não tratavam objetivamente da temática de interesse; e, 3) Tratavam de outras Síndromes, como Síndrome de Down, etc. A partir dos apontamentos descritos acima, apresenta-se, a seguir, a relação de gráficos extraídos a partir de tratamento de dados do levantamento bibliográfico realizado, que podem contribuir para ilustrar os quantitativos de publicações que têm tratado da temática do presente estudo.

Gráfico 01: Adoecimento docente: Resultados



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O gráfico 01 permite visualizar os resultados referentes ao descritor “Adoecimento docente”. No banco de teses e dissertação da CAPES foram identificados 32 estudos. Somente 13 produções foram selecionadas, destas, 10 dissertações e 03 teses. No portal de periódicos da CAPES foram encontradas inicialmente 76 investigações, destas, 10 foram selecionadas; 03 produções no GESTRADO, um verbete e dois artigos; e, no portal SCIELO encontramos 378 produções, destas, somente 07 foram selecionadas para análise. ANPED e PPGED/UESB não apresentaram resultados.

Gráfico 02: Síndrome de Burnout: Resultados

Fonte: Dados da autora (2020)

O gráfico 02 permite visualizar os resultados referentes ao desritor “Síndrome de Burnout”. No banco de teses e dissertações da CAPES foram selecionados 25 estudos dos 201 encontrados, conforme os critérios de exclusão ora apresentados, destes, 19 dissertações e 06 teses. No portal de periódicos da CAPES foram selecionados 26 artigos dos 305 encontrados. ANPED e PPGED/UESB novamente não apresentaram resultados. No GESTRADO foram encontrados 03 verbetes e no portal SCIELO foram selecionados 14 artigos. As discussões e problematizações daí decorrentes foram desenvolvidas e inspiradas pelo materialismo histórico dialético, considerando-se a necessidade de uma análise crítica e aprofundada (plano da essência) do fenômeno em investigação.

MATERIAIS E MÉTODO

Nesta investigação foram pesquisados 25 docentes que atuam em uma instituição de ensino da Rede Estadual de Educação (Bahia), localizada no interior do estado. Adotamos uma postura cuidadosa em relação ao esclarecimento dos sujeitos acerca do estudo. A participação ocorreu de forma voluntária e foi confirmada através da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém informações acerca do estudo e de seus fins. A pesquisa empírica iniciou a partir do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O presente estudo foi aprovado pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025.

A coleta de dados e a formatação do arcabouço teórico-conceitual implicaram em procedimentos que reuniram levantamento bibliográfico e pesquisa empírica, com os recursos instrumentais do questionário e a entrevista semiestruturada. Esse estudo é de natureza quantitativa de modo que os dados foram analisados com auxílio do software SPSS³⁰.

No tocante ao método, adotamos o materialismo histórico dialético, considerando-se que é infactível tratarmos do processo de reestruturação do capitalismo, trabalho, luta de classes, sem que, de forma direta, nos remetamos às concepções marxistas. O método dialético, portanto, busca conhecer as relações concretas dos fenômenos, em termos de categorias elementares do marxismo: contradição, totalidade, luta de classes e trabalho. O método dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e, em um movimento lógico, o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 1997). Portanto,

O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel [...] diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método [...] (PIRES, 1997, p. 86).

Assim, buscamos compreender, no plano da essência (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado), como ocorrem e se desenvolvem os processos de precarização do trabalho e, como produto disso, o adoecimento da classe trabalhadora docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout.

³⁰ *Statistical Package for Social Science* (SPSS) é um [software](#) científico de estatística. Pacote estatístico para as [ciências sociais](#).

O ADOECIMENTO: UM PRODUTO DO CAPITALISMO

As transformações ocorridas no capitalismo desde as últimas décadas do século XX impactaram significativamente o mundo do trabalho. Após um longo período de crescimento da economia capitalista, os anos de 1970 foram marcados pela estagnação e pela crise estrutural do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011; ANTUNES, 2010).

Desde seus primeiros passos, o capitalismo busca estratégias de superação de suas crises, uma delas ocorre por meio dos padrões de organização do trabalho inspirados e/ou sustentados pelas políticas neoliberais. Essas mudanças nos processos de trabalho provocaram, entre outros impactos, diferentes formas de sofrimento e adoecimento³¹ para a classe trabalhadora em diferentes setores da sociedade como, por exemplo, no âmbito educacional. Mészáros (2011), ao tratar acerca dos efeitos nocivos do capitalismo para a sociedade e, consequentemente, para a educação, preconiza que:

Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral (MÉSZÁROS, 2011, p. 100).

O capitalismo existe há mais de quatrocentos anos e ele tem sobrevivido às crises nos diferentes momentos de sua história. Para manter sua hegemonia e superar as crises que o perpassam, ele se reinventa e provoca reajustes estruturais que afetam bruscamente a democracia, os direitos dos trabalhadores e os programas sociais, expressando, assim, o caráter sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011). No que concerne à crise, enquanto o motor desse sistema, Frigotto (2017, p. 18-19) salienta:

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranções e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se

³¹ No dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” organizado por Oliveira *et al.* (2010), o conceito de adoecimento diz respeito ao fato de adoecer, de apresentar uma perturbação, uma interrupção, sensação ou distúrbio de funções, sistemas ou órgãos do corpo [...]. A exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes [...]. A doença pode ser vista como a resposta, provisória ou não, do organismo à pressão do ambiente (ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura, etc.

É nesse contexto de controle do capital que a educação brasileira e o trabalho docente estão imersos. A fim de contribuirmos para o entendimento da relação entre o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes e a precarização das condições e relações de trabalho, submetidos desde o início do modo de produção capitalista, é necessário sinalizar que, sobretudo a partir dos anos 1990, com as políticas neoliberais de privatização e de comprometimento dos serviços públicos, o modo de produção capitalista alterou sua dinâmica de funcionamento e, por consequência, mudou também seus “desdobramentos”, mas não mudou sua essência (SOLDATELLI, 2011).

Tomando como referência o período que compreende o final do século XVIII e início do século XIX, marco do desenvolvimento e da consolidação do chamado capitalismo industrial, que inicialmente esteve limitado à Inglaterra, mas logo se expandiu para outros continentes, Engels (2008) sinaliza como a classe trabalhadora inglesa estava submetida a condições de trabalho precárias e degradantes. Segundo o autor, essas condições insalubres levavam ao adoecimento da classe operária e, em casos mais extremos, à morte. Engels (2008, p. 203) destacou que, “para encher os bolsos da burguesia”, uma lista de doenças foi se registrando: “[...] crianças aleijadas, homens exauridos, membros quebrados, gerações inteiras doentes, debilitadas e desgastadas”.

Além dos apontamentos de Engels, Marx contribuiu na mesma perspectiva. Em “O Capital”, o autor explicita o mecanismo de funcionamento do sistema capitalista de produção e suas implicações para a classe trabalhadora. Marx dedicou-se ainda a explicitar os sentidos atribuídos às jornadas extenuantes de trabalho: Para o burguês, elas representam maior exploração e maior lucro; para o trabalhador, representam adoecimento e morte. Observando o contexto brasileiro, Mattoso (1999), por seu turno, salienta que as condições de trabalho se tornaram, a partir da década de 1990, cada vez mais “informais, precárias, com trabalhos e

salários descontínuos, de curta duração e sem contribuição para a previdência” (MATTOSO, 1999, p. 15-16), com implicações diretas para a saúde do trabalhador.

Desde seus primórdios, o capitalismo busca estratégias de superação de suas crises e, no âmbito político-social, a resposta foi o neoliberalismo. O neoliberalismo trata-se, portanto, de uma nova roupagem do capitalismo. Nesta perspectiva, Harvey (2008) aponta que o papel do Estado neoliberal é garantir, a qualquer preço, o funcionamento do mercado. Notadamente, esse preço é pago pela classe trabalhadora. O autor assinala que, sob o neoliberalismo, o Estado tem de garantir “a qualidade e a integridade do dinheiro”, além de organizar as estruturas “militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (HARVEY, 2008, p. 12).

Antunes (1999) discute acerca do desenvolvimento do neoliberalismo na Inglaterra, enfatizando os principais passos que foram sendo dados para atender a agenda neoliberal: a privatização de praticamente tudo o que havia sob controle estatal; a redução e até extinção do capital produtivo estatal; o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; a aprovação de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical (ANTUNES, 1999, p. 66). Para Harvey (2008, p. 13), o projeto neoliberal tornou-se “hegemônico”: afeta o modo de ser e de pensar das pessoas; afeta a forma de “interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”.

No Brasil, o neoliberalismo tornou-se uma política pública de Estado a partir das eleições presidenciais de 1989, momento em que Fernando Collor de Mello assume a presidência da república. A este respeito, Paulani (2006, p. 90) assevera que “[...] desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia”. A ascensão da ofensiva neoliberal impactou substancialmente a educação e, consequentemente, a atuação dos profissionais docentes.

A comunidade científica tem se debruçado a discutir acerca dos processos de mudanças no âmbito educacional, a partir dos anos de 1990, suscitados pela ascensão do neoliberalismo, como os estudos de Gouvêa (2015), Soldatelli (2011), Silva (2017), Reis (2014), Carvalho (2014), Forattini e Lucena (2015), entre outros. Gouvêa (2015, p. 145), por seu turno, aponta que os trabalhadores da educação e as escolas,

[...] vivenciaram todo um processo de mudanças operadas mediante a implantação de uma série de políticas educacionais formuladas, notadamente, a partir de 1995, ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República. Estas políticas seguiram as orientações dos consensos estabelecidos, quer por comprometimento político diante da comunidade internacional quer por consensos entre diversos grupos de interesse dentro do país, e ganharam uma forma específica, de ampliar ou universalizar a educação em bases estruturais frágeis que levaram à polarização entre quantidade e qualidade educacional. Esse problema da educação brasileira que, apesar das mudanças de governos, continuou no novo século, trouxe consequências desastrosas para a educação, notadamente, pelos novos direcionamentos para as políticas educacionais cada vez mais inspirados nos mecanismos de gestão empresarial e associados a um entendimento da educação como mercadoria.

Sendo assim, sob o prisma neoliberal, exige-se da educação e, consequentemente, dos educadores, o atendimento de substanciais demandas, quais sejam: a) reprodução de uma dominação ideológica através de uma visão de mundo empresarial, portanto mercantil; b) a concepção da educação como estratégia fundamental para “qualificar” e “formatar” os trabalhadores frente às mudanças no mundo do trabalho, segundo interesses do capital (MARTINS, 2009). Para atender a estas demandas, Soldatelli (2011, p. 63) aponta que o capital mundial,

[...] representado pelos organismos multilaterais BIRD, BID, UNESCO, USAID e UNICEF³², organizou, em março de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem (Tailândia). Nessa conferência estiveram presentes 155 países, entre eles o Brasil, além de várias agências bilaterais e multilaterais e ONGs. Durante a realização dessa Conferência aprovou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos com diretrizes a serem aplicadas pelos próximos dez anos. As principais metas da declaração se apresentam a seguir: 1) erradicar o analfabetismo; 2) universalizar a educação fundamental; 3) eliminar a evasão e a repetência escolar; 4) proceder à descentralização administrativa e financeira; 5) priorizar a educação fundamental; 6) dividir a responsabilidade entre o Estado e a sociedade, por meio de parcerias com empresas, comunidade e a municipalização do ensino fundamental; 7) avaliar o desempenho dos professores e da instituição; 8) desenvolver o ensino a distância e reestruturar a carreira docente. O documento expressa a política neoliberal destinada à educação e possui, nas suas metas, o caminho para, entre outras

³² BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento;
BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento;
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura;
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância;
USAID: United States Agency for International Development.

questões, diminuir a responsabilidade e reduzir os gastos com a educação pública e – por consequência – com as condições de trabalho.

Nesta conjuntura neoliberal, as implicações para o cotidiano escolar surgem,

[...] por meio da descentralização administrativa, que joga cada vez mais responsabilidades burocráticas para os diretores e professores; por meio da descentralização financeira, que estabelece a coletividade nas discussões acerca das prioridades, do orçamento e da prestação de contas da escola; por meio da municipalização de escolas ainda que, muitas vezes, sem a contrapartida financeira; por meio de parcerias entre a comunidade e empresas, como é o caso dos “amigos da escola” ou de projetos de “escola aberta”, ou a contratação de bibliotecários, merendeiras e pessoal de limpeza através das Associações de Pais e Professores (APPs); por meio de avaliações de rendimento escolar como a Prova Brasil; por meio da percepção de um aumento da precarização das relações de trabalho com cortes de direitos; na terceirização de serviços de limpeza, merenda e vigilância; nos salários arrochados e no descumprimento de planos de carreira; no aumento do número de alunos nas salas de aula; na responsabilização cada vez maior do professor pelos resultados da educação, etc. (SOLDATELLI, 2011, p. 64-65).

Silva (2014, p. 47) contribui com a discussão, apontando: “Ressalte-se que os postulados defendidos pelo discurso [neo]liberal foram gradativamente assimilados e introduzidos no âmbito das políticas educacionais. Isto posto, as políticas educacionais devem ser compreendidas como expressão das relações de força em disputa na arena social”. Santos (2014) discute que, por influência do ideário neoliberal, os professores são cobrados a responder questões cujas respostas estão muito além da sua formação. Oliveira (2004) fortalece o segmento de estudiosos que relacionam o adoecimento/ mal-estar³³ docente com as condições precárias de trabalho e preconiza que “[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 140).

³³ O termo mal-estar docente adotado por Esteve (1999) representa uma situação preocupante e bastante comum no cotidiano do professor, que se encontra invariavelmente descontente com suas condições de trabalho, e às vezes consigo mesmo. De tal maneira que “[...] o mal-estar docente constituiu-se uma realidade constatada e estudada, a partir de diversas perspectivas, por diferentes trabalhos de investigação” (ESTEVE, 1999, p. 22). Para Souza e Leite (2011, p. 1109), a expressão mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada.

As demandas impostas à escola no contexto do neoliberalismo sobrepõem-se às demandas compatíveis com o ser/agir docente, o que pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de sofrimento psíquico, adoecimento e/ou mal-estar docente. Tal fato vem sendo debatido pela comunidade científica, como os achados de Santana e Neves (2017), Spósito, Gimenes e Cortez (2014), Eugênio, Souza e Di Lauro (2017), Cortez *et al.* (2017), Gouvêa (2016), entre outros.

Antunes e Praun (2015) contribuem para as reflexões sobre os processos de saúde-adoecimento que impactam o mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo. Corroborando com o debate, Baião e Cunha (2013) identificaram que as doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente mais recorrente na literatura são: exaustão emocional, stress, Síndrome de Burnout, depressão, disfunções musculoesqueléticas, distúrbio de voz, pressão alta e lesões miocárdicas. Os fatores de adoecimento apontados pelos autores corroboram com as discussões ora apresentadas, as quais: estado constante de alerta, exaustão física e mental, atividades excessivas, cobranças implícitas e explícitas, equilíbrio emocional, competitividade, responsabilidade, flexibilização, intensificação, baixos salários e perda de autonomia.

Eugênio, Souza e Di Lauro (2017) evidenciaram que em decorrência da conjuntura política e social – já expressa neste estudo – a saúde do professor está amplamente comprometida, problemas de ordem física (bursites, tendinites, problemas da voz, problemas de pressão) e emocional (estresse, angústia, desânimo, apatia, impaciência, entre outros) caracterizam o mal-estar docente. De acordo com os autores, os docentes são acometidos com maior incidência pelas disfunções psíquico-emocionais.

No Brasil, a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006). Dada à prevalência de patologias de ordem psíquica, a seguir, discutiremos o adoecimento docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout.

O ADOECIMENTO DOCENTE E O BURNOUT³⁴

³⁴ No Brasil, o Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, aprovou o Regulamento da Previdência Social e, em seu Anexo II, trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais. O item XII da tabela de

As políticas neoliberais fragilizaram direitos sociais e trabalhistas (PIOVEZAN, 2017). A classe trabalhadora tornou-se descartável e suscetível ao desenvolvimento dos processos de adoecimento. O ambiente escolar e, consequentemente, o trabalho docente sofreu igualmente os impactos da reestruturação do Estado. Há um maior controle sobre as atividades docentes, tanto em relação à forma de ministrar aula, quanto aos conteúdos ensinados e às formas de avaliação. Logo, os professores têm de lidar com as pressões internas e com o rígido controle sobre seu trabalho. Somados à flexibilização e intensificação do trabalho, a flexibilização nas formas de contratação, o arrocho salarial e a alienação, submetem os docentes a um grave quadro de sofrimento psíquico.

O processo de redemocratização no Brasil na década de 1980 e a expansão da ideologia neoliberal suscitaram mudanças estruturais na educação e, portanto, no desenvolvimento do trabalho docente. Conforme Silva (2017), as principais características do neoliberalismo pautam-se na expansão dos mercados de bens e serviços e na configuração de um novo sistema de produção: a especialização flexível. Conforme a autora, sob a égide neoliberal, “uma das consequências apontadas foi a desresponsabilização do Estado sobre o papel social, ou seja, instaurou-se uma tensão no sentido de deixar as áreas da saúde, educação e assistência a cargo do indivíduo e aberto à iniciativa privada” (SILVA, 2017, p. 40). Esse novo modo de gestão político-econômica impactou substancialmente a educação, o trabalho dos professores e os indicadores de saúde/adoecimento dessa categoria profissional.

O ato de tecer a rede teórica apresentada anteriormente teve como objetivo refletir acerca das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho desde a década de 1970 até a atualidade e o que as mesmas configuraram como condições de possibilidades para a emergência do adoecimento docente. O adoecimento dos professores, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout, tornou-se foco de pesquisas acadêmicas no Brasil nas últimas décadas (SILVA, 2017; DIEHL, 2013; DALCIN, 2016; VASCONCELOS, 2016; SOUSA, 2014; SILVA 2014; ZANELLI, 2015; NASCIMENTO, 2017; CAZARIN, 2016; ROSA, 2017; MOREIRA, 2015; SILVA, 2017; MIRANDA, 2017; CELSO, 2002; PIMENTEL, 2015; DIEHL; CARLOTTO, 2014; DALCIN; CARLOTTO, 2018; GARCÍA, 2014; BRAUN; CARLOTTO, 2014; CODO, 2002; etc.).

Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados com o Trabalho (Grupo V da Classificação Internacional das Doenças – CID-10) cita a “Sensação de Estar Acabado” (“Síndrome de Burnout”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”) como sinônimos do Burnout, que, na CID-10, recebe o código Z73.0 (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007, p. 224).

BURNOUT: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

No tocante aos elementos históricos da Síndrome de Burnout, o psicanalista Herbert J. Freudenberger (1926-1999) é considerado o precursor do conceito Burnout (SCHAUFELI; BUUNK, 2003). Freudenberger escreveu sobre o tema da ansiedade (FREUDENBERGER; NORTH, 1982) e contribuiu para um volume sobre a história da psicoterapia (FREEDHEIM, 1997), mas tornou-se conhecido, sobretudo, pelo fato de ter sido o primeiro a propor uma “Síndrome de Burnout” e fornecer uma definição para o fenômeno.

O artigo que foi tomado pela literatura como o momento fundador e inaugural do conceito de Burnout como um objeto de estudo acadêmico foi “*Staff Burn-out*” (FREUDENBERGER, 1974). Freudenberger delineou o fenômeno como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um expressivo desgaste de energia e recursos. Em 1975 e 1977 incluiu em sua definição comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, perda de motivação, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade (FREUDENBERGER, 1974). Contribuindo nesta perspectiva histórica, Abacar (2015, p. 24-25, grifos do autor), a partir de um levantamento bibliográfico, complementa:

Freudenberger descreveu o *burnout* como um conjunto de reações ou sintomas fisiológicos e psicossociais inespecíficos, esgotamento, decepção e perda de interesse, como consequência do trabalho diário, desenvolvido por profissionais dedicados ao serviço social, que não atingiram as expectativas depositadas em seu trabalho (Botero & Romero, 2011). Em seu primeiro artigo, intitulado ‘*Staff burn-out*’, Freudenberger (1974) partiu da sua própria experiência pessoal, ao vivenciar sentimentos de cansaço, fadiga, dores de cabeça frequentes, insônia, problemas gastrointestinais, falta de ar e doenças persistentes como resfriado ou gripe (Reinardy, 2011). Os escritos de Freudenberger sobre o assunto foram fortemente autobiográficos e seu impacto está ilustrado pelo fato de receber, em 1999, o Prêmio Medalha de Ouro pela *Life Achievement in the Practice of Psychology at the APA*, em Boston (Schaufeli *et al.*, 2009).

As investigações iniciais acerca do Burnout foram resultantes de pesquisas sobre emoções e formas como tratá-las. Esses estudos foram realizados com profissionais que, pela especificidade e natureza do seu exercício laboral, necessitavam estabelecer contato direto, sucessivo e afetivo com seus pacientes (ou alunos), como profissionais da área da educação, saúde e serviços sociais. Conforme Perlman e Hartman (1982), entre os estudos divulgados nos anos de 1974 e 1981, somente cinco tratavam do fenômeno com evidências empíricas. Para os autores, foi somente em 1976 que as investigações acerca do Burnout obtiveram um

viés/caráter científico. A partir de então, foram elaborados modelos teóricos e instrumentos com a capacidade de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Christina Maslach, referência no estudo desse fenômeno, investigava, em meados dos anos 1970, como pessoas que exerciam profissões assistenciais (médicos, enfermeiros, assistentes sociais, professores, entre outros) lidavam com a carga emocional presente em suas atividades profissionais. A psicóloga identificou, ao entrevistar profissionais sobreacarregados e desgastados, que três aspectos se destacavam em seus discursos: esgotamento físico e mental, sentimentos negativos em relação aos pacientes e dúvidas quanto à própria competência profissional. Essas características tornaram-se as três dimensões que definem conceitualmente a Síndrome de Burnout e embasam o *Maslach Burnout Inventory – MBI*: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal (ou no trabalho) (MASLACH; SCHAFELI, 1993; SCHAFELI; ENZMANN, 1998).

Conforme Carlotto e Câmara (2008), a Síndrome de Burnout é um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes. Quais sejam: “Exaustão Emocional”, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. A estes sentimentos soma-se o de frustração e tensão. A “Despersonalização” ocorre quando o profissional passa a tratar os pacientes/alunos, colegas e a organização de forma distante e impessoal. Os trabalhadores passam a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por seus pacientes/alunos. A “Baixa Realização no Trabalho” é caracterizada pela tendência do trabalhador em se autoavaliar negativamente. Ele torna-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito.

Para Friberg (2009), o *Maslach Burnout Inventory – MBI* legitimou estatisticamente a SB, fornecendo um valor e um lugar para o fenômeno no meio acadêmico-científico. O *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)* é uma versão para professores, com adaptação para o uso no Brasil realizada por Carlotto e Câmara (2004). As referidas autoras realizaram um estudo para análise fatorial do MBI, que indicou que a versão brasileira

do instrumento contém os requisitos necessários no tocante à consistência interna e validade fatorial para sua utilização na avaliação de Burnout em professores na realidade do país.³⁵

Christina Maslach e Herbert Freudenberger foram os precursores do fenômeno Burnout nos Estados Unidos. No entanto, os primeiros passos da SB no meio acadêmico-científico não despertaram grande interesse da comunidade e suscitou, por parte de estudiosos e pesquisadores, severas críticas que rotularam a Síndrome como “psicologia pop”, “jargão pseudocientífico” (MASLACH; SCHAUFELI, 1993, p. 05), ou simplesmente como um equivalente do estresse ocupacional, questões que se prolongam até a atualidade.

Maslach e Schaufeli (1993) apontam que, até a década de 1980, o fenômeno Burnout foi estudado especificamente pela comunidade acadêmica estadunidense. No decorrer dos anos, o Burnout foi despertando interesse de outros países da língua inglesa, como Inglaterra e Canadá. Posteriormente, com a tradução e adaptação do instrumento, outros países debruçaram-se em investigar o fenômeno. No Brasil, as primeiras investigações surgem a partir da década de 1990. No entanto, foi somente a partir dos anos 2000 que as produções se tornaram mais acentuadas. As investigações/pesquisas acerca do Burnout possuem profunda tradição na Europa e América do Norte. A literatura nacional ainda é incipiente comparada com a internacional. As produções brasileiras sobre a Síndrome de Burnout encontram-se mais acentuadas em revistas científicas no âmbito da Psicologia e, em menor percentual, áreas afins, como a Educação (CARLOTTO; CÂMARA; 2008).

BURNOUT: UM MULTICONCEITO

Pimentel (2015) apresenta um levantamento bibliográfico e documental com o objetivo responder ao questionamento: “Afinal, o que é *burnout*?” No capítulo introdutório, o autor discorre:

No decorrer do século XX, apesar de afetado por uma multiplicidade de definições e causas, o conceito de estresse se estabelece e se confirma como fenômeno relacionado ao sofrimento no trabalho, considerado como expressão de um determinado limite a partir do qual a experiência de

³⁵ O MBI é um instrumento autoaplicável e avalia como o sujeito vivencia seu trabalho, de acordo com as dimensões estabelecidas pelo Modelo Teórico de Maslach em um total de 22 itens: Exaustão Emocional (EE) – nove itens, Despersonalização (DE) – cinco itens, e Realização Pessoal no Trabalho (RP) – oito itens. Avalia-se a presença das três dimensões pela contagem das frequências de respostas. Nesta investigação utilizamos uma escala de pontuação que varia de 0 a 6 do tipo *Likert*, onde emprega-se 0 para “nunca” e 6 para “todos os dias”. Os índices de Burnout são avaliados de acordo com os escores de cada dimensão, sendo que altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional (esta subescala é inversa) indicam alto nível de Burnout (MASLACH; JACKSON, 1981).

trabalho pode ser vivenciada como algo passível de sofrimento físico e mental. Nesse contexto surge nos anos 1970 o *burnout*. [...]. No geral trata-se de um estado de esgotamento físico e mental que incapacita o indivíduo a fazer frente às demandas do ambiente de trabalho (PIMENTEL, 2015, p. 11, grifo do autor).

Conforme Pimentel (2015), a Síndrome de Burnout está intrinsecamente associada ao mundo do trabalho e seu desenvolvimento acomete, sobretudo, profissionais assistenciais (professores, profissionais da saúde.). Corroborando com o apontamento, Tamayo (2008) estabelece que “O burnout vem sendo compreendido como uma resposta ao estresse ocupacional crônico decorrente de características do ambiente laboral e da incompatibilidade entre as expectativas do indivíduo e a realidade que ele enfrenta no seu dia-a-dia de trabalho” (p. 81).

Pimentel (2015), inspirado pelo estudo de Gil-Monte (2006), reflete acerca da multiplicidade de definições concernentes a Síndrome de Burnout. Gil-Monte (2006, p. 38) concebe uma crítica a essa multiplicidade e defende “um chamamento à unidade”, partindo do princípio de que termos técnicos devem ser unívocos, isto é, possuidores de um único significado e, dentro do possível, devem evitar a sinonímia. Nesta perspectiva, Arturo Juárez García (2014) realizou uma entrevista com Christina Maslach em setembro de 2010, no México, quando participou como palestrante no XV Congresso Nacional de Saúde no Trabalho. Ao ser indagada sobre o que é Burnout, Maslach aponta:

Lo que definimos como burnout es un síndrome psicológico de ciertas experiencias interrelacionadas: primero es el agotamiento, como una respuesta al estrés. Pero además, en segundo lugar, es también un cambio, un cambio negativo sobre cómo se siente uno con el trabajo y las demás personas, cuando hablamos de ellas con indiferencia1 (cínismo), y tercero; cuando las personas se empiezan a sentir negativas sobre sí mismas, sobre su competencia, su capacidad, sus deseos y su motivación para trabajar. Así que juntando todo esto, el burnout es cuando comienza a sucederle a las personas (GARCÍA, 2014, p. 199).

Santini (2004), por seu turno, define o fenômeno Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional, como uma reação à tensão emocional crônica, gerada pelo trabalho exercido em contato direto e excessivo com as pessoas. O vocábulo Burnout é uma composição de *burn*, que significa queima, e *out*, exterior, sugerindo, nesse contexto, que a pessoa acometida por essa síndrome consome-se física e emocionalmente. Significa, portanto,

queimar-se pelo trabalho, ou seja, refere-se aos processos de esgotamento psicológico vivenciados em relação ao trabalho.

Burisch (2006) salienta que a ausência de uma definição convincente acerca do fenômeno Burnout dificulta uma maior fundamentação das investigações, pois todas as tentativas empreendidas até o momento nesse sentido, defende o autor, mostraram-se excessivamente generalistas ou demasiado específicas. O autor preconiza que nos primórdios das investigações acerca do Burnout os estudos eram pautados pela superficialidade, apresentando severas críticas acerca da situação das investigações sobre a Síndrome. O autor considera inerme a fundamentação teórica existente. Cox, Tisserand e Taris (2005) corroboram com o apontamento do autor e atestam a necessidade de se organizar/sistematizar o conceito de modo mais conciso. Nesta perspectiva, Vieira (2010) apresenta que o conceito de Burnout encontra-se em processo de construção sob revisão crítica.

A intenção de empreender uma investigação sobre a Síndrome de Burnout parece bastante oportuna, uma vez que faz-se necessária mais adensamento nas investigações, capaz de oferecer não apenas dados, mas conhecimento fundamentado em investigações confiáveis e relevantes, em outras palavras, um viés/caráter acadêmico-científico (PIMENTEL, 2015).

As manifestações do Burnout são classificadas em categorias, a saber: emocionais, cognitivas, físicas, comportamentais, sociais e do trabalho. Expressas em sintomas, como: A) manifestações emocionais: exaustão emocional, dificuldade em controlar as emoções, ansiedade, baixa tolerância à frustração, raiva, irritabilidade, hipersensibilidade, hostilidade, desconfiança, humor depressivo, desesperança, impotência, baixa autoestima, etc. B) manifestações físicas: dores de cabeça, problemas gastrointestinais, tremores, dores musculares, distúrbios do sono, fadiga crônica, transtornos dermatológicos, etc. C) manifestações sociais: frieza, apatia, indiferença, distanciamento. D) manifestações no trabalho: absenteísmo, baixa produtividade, acidentes, negligência, conflitos, etc. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999). No início, salientam os autores, os sintomas são insidiosos, silenciosos e lentos. Surgem paulatinamente, sem que o próprio trabalhador os perceba. Apontam, ainda, que uma pessoa em Burnout não apresenta, necessariamente, todos esses sintomas.

Como exposto, a SB acomete, sobretudo, profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada assistencial. Entendemos, no entanto, que a Síndrome de Burnout não está intimamente ligada a determinadas profissões que têm por sua natureza constitutiva o cuidado com outras pessoas

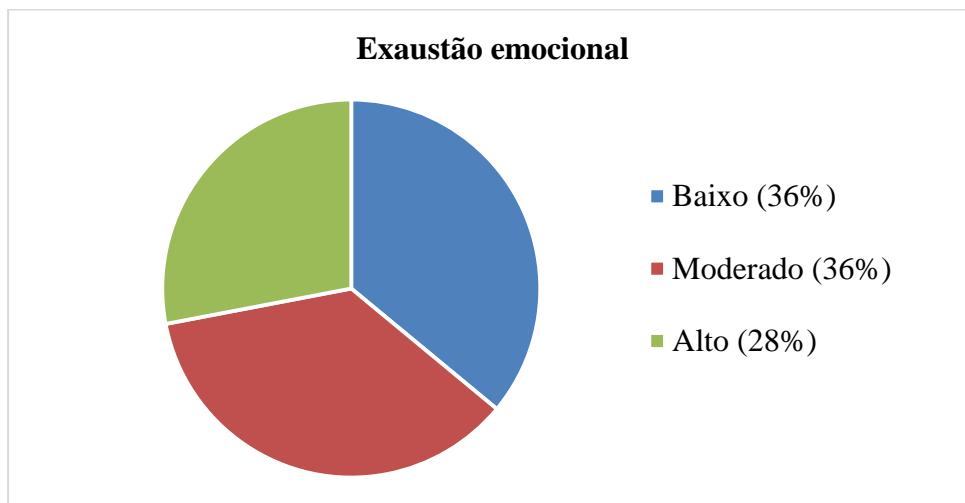
e que seus sintomas não são desencadeados pela natureza ou pelo contato próximo com os seus usuários. O Burnout é determinado pelo modo de gestão do trabalho, caracterizado por pouca ou nenhuma autonomia, sobrecarga de tarefas e insegurança em relação a estas, instabilidade no emprego, sentimento de desmoralização no ambiente de trabalho, sentimento de injustiça, um controle quantitativo e qualitativo do trabalho, a falta de suporte institucional e dos colegas, somados à predisposição intrínseca do indivíduo (VIEIRA *et al.*, 2006). Podemos, então, entender a Síndrome como sendo resultado de uma forma de organização do trabalho nos moldes do capitalismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS ESCORES PARA SÍNDROME DE BURNOUT³⁶

Os dados a seguir caracterizam a amostra estudada. Os resultados concernentes aos escores para a Síndrome de Burnout foram processados pelo software SPSS e sistematizados em gráficos.

Gráfico 03: Exaustão emocional



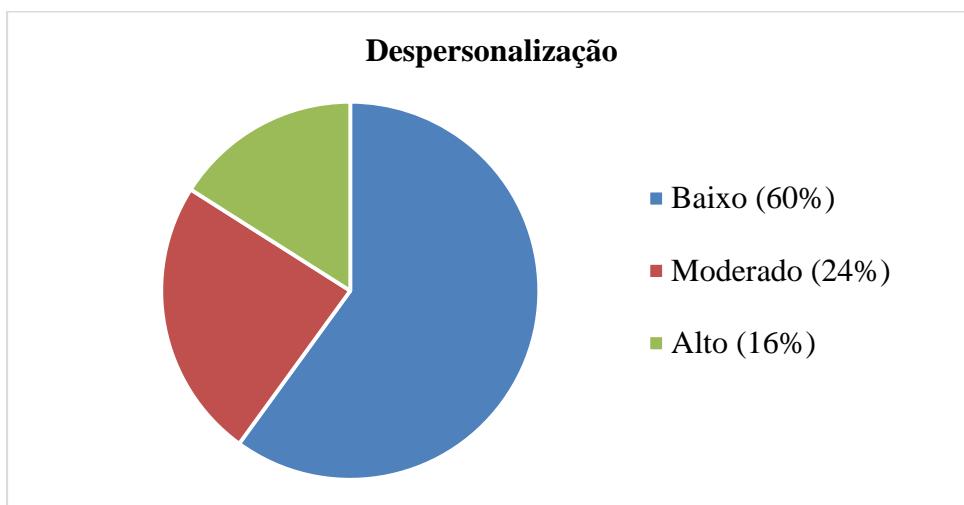
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A Exaustão Emocional (EE) caracteriza-se pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. A estes sentimentos soma-se o de frustração e tensão (CARLOTO; CÂMARA; 2008). No tocante a esta dimensão, os dados

³⁶ É importante ressaltar que neste estudo tratamos, apenas, sobre predisposição e não com diagnóstico da Síndrome.

apontam que 36% da amostra encontra-se no nível baixo, 36% encontra-se no nível moderado e 28% no nível alto.

Gráfico 04: Despersonalização



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A Despersonalização (D) ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes/alunos, colegas e a organização de forma distante e impessoal. Os trabalhadores passam a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por sua clientela/alunos (CARLOTTO; CÂMARA; 2008). No tocante a esta dimensão, os dados apontam que 60% da amostra encontra-se no nível baixo, 24% encontra-se no nível moderado e 16% no nível alto.

Gráfico 05: Realização pessoal-profissional

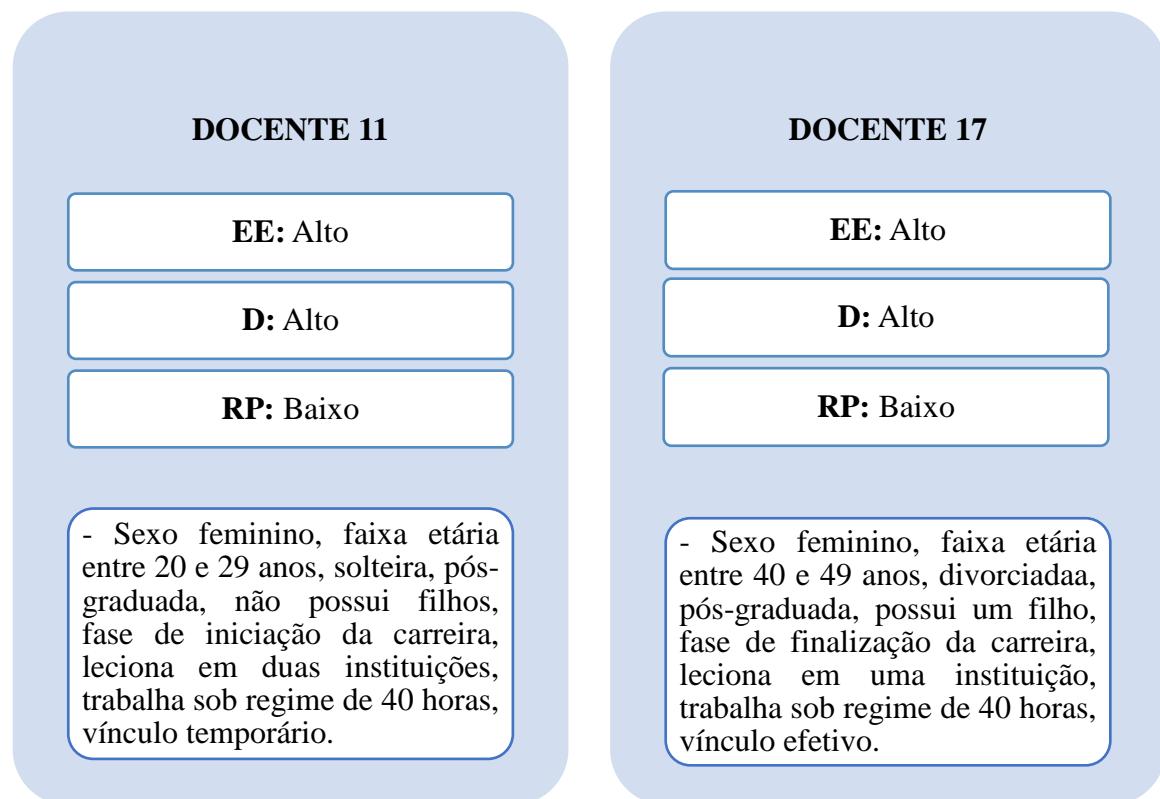


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A Baixa Realização no Trabalho (RP) é caracterizada pela tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa. Ele torna-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito (CARLOTTO; CÂMARA; 2008). No tocante a esta dimensão, os dados apontam que 44% da amostra encontra-se no nível baixo, 48% encontra-se no nível moderado e 8% no nível alto.

Como posto, os índices de Burnout são avaliados de acordo com os escores de cada dimensão, sendo que altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional são indicativos para o Burnout (MASLACH; JACKSON, 1981). Nesta perspectiva, alguns resultados nos despertaram maior atenção, em especial duas docentes.

Figura 01: Escores de Burnout – Docentes 11 e 17



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

As docentes 11 e 17 possuem altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional, indicativo para o Burnout. A docente 11 caracteriza-se pelas seguintes variáveis: sexo feminino, faixa etária entre 20 e 29 anos, solteira, pós-graduada, não possui filhos, encontra-se na fase de iniciação da carreira,

leciona em duas instituições, trabalha sob regime de 40 horas, vínculo temporário (não estatutário) e classificou os itens “condições ambientais e infraestrutura” como regulares.

A docente 17, por seu turno, caracteriza-se: sexo feminino, faixa etária entre 40 e 49 anos, divorciada, pós-graduada, possui um filho, encontra-se na fase de finalização da carreira, leciona em uma instituição, trabalha sob regime de 40 horas, vínculo efetivo (estatutário), encontra-se parcialmente satisfeita com o trabalho e classificou o item “apoio/suporte institucional” como regular. Nota-se, portanto, que não há, necessariamente, similaridade entre as variáveis que caracterizam as docentes, embora ambas apresentem um alto indicativo para o Burnout.

Observa-se que as docentes 11 e 17 estão nas fases de iniciação e finalização da carreira, respectivamente. Isso coaduna com os achados científicos ao denotar que estas são as fases mais propícias para o acometimento de patologias de ordem psíquica. São as fases em que os docentes se encontram mais vulneráveis. A iniciação, por envolver sentimentos como angústia, cansaço, fragilidade emocional, desilusão, insegurança, etc. E a finalização, por seu turno, envolve sentimentos de desinvestimento e afastamento profissional.

No tocante às características de personalidade que estão associadas a maiores índices de Burnout, destacamos três que se relacionam diretamente com as docentes 11 e 17: gênero, nível educacional e estado civil. No tocante ao gênero, as mulheres apresentam maior pontuação em exaustão emocional. Sobre o nível educacional, indivíduos com nível mais elevado são mais predispostos ao acometimento. Já em relação ao estado civil, maior risco em solteiros (Docente 11), viúvos ou divorciados (Docente 17). Não obstante, ratificamos que embora as variáveis sociodemográficas das docentes coadunem com a literatura científica, a Síndrome de Burnout está relacionada, sobretudo, com o trabalho precarizado e alienado no qual a classe trabalhadora está submetida desde o início do modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção capitalista, que essencialmente é produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente, ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas a atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividade e de desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração da sua vida (MARX, 2008, p. 307).

Nesse viés investigativo, a pesquisa aponta que a realidade política, econômica e social na qual os docentes estão submetidos, desencadeia processos de mal-estar/adoecimento docente e, consequentemente, resultam no afastamento de suas funções, desdobramento da lógica expansionista do capital.

No tocante ao adoecimento docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout, identificamos que, embora a Síndrome acometa predominantemente profissionais que por sua natureza de trabalho estabeleçam contato direto e constante com o outro (sujeito), ela é estabelecida, sobretudo, pelo trabalho nos moldes do capitalismo, marcado pela exploração da mais-valia, alienação do trabalho, depauperação da força de trabalho. O capitalismo representa, portanto, adoecimento para a classe trabalhadora.

Como refletia Karl Marx, no modo de produção capitalista, o fenômeno da precarização desencadeia processos de estranhamento, depauperação e aviltação do trabalho, representando sofrimento e adoecimento para a classe trabalhadora docente. O trabalho alienado impede o indivíduo de se sentir pleno em seu exercício laboral, sentindo-se cada vez mais insatisfeito e mero reproduutor do sistema capitalista. Destarte, diante do desenvolvimento do sistema capitalista de produção e de suas alternativas para superar as crises que o permeiam, desenvolveram-se também formas cada vez mais intensas de explorar a mais-valia – formas veladas de sofrimento e adoecimento da classe trabalhadora docente.

Encerramos este estudo, portanto, com o teor da continuidade, já que o capital é algo que se reinventa a todo o momento dado o seu caráter sociometabólico. O que consideramos aqui são as possibilidades e a luta em prol de uma concepção de trabalho, educação e sociedade que siga para além das barreiras verticais do capital. Por fim, espera-se que as discussões derivadas desse processo investigativo, além de estimular a realização de futuros estudos na mesma direção, contribuam com a luta sindical dos docentes em favor de uma concepção de trabalho e educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

ABACAR, Mussa. **Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras**. 2015. 336 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Editora Biotempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Vitória: **Argumentum**, v.2, n.2, p. 09-15, jul/dez, 2010.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**. Belo Horizonte – vol.5, n 1, jan/jun 2013.

BRAUN, Ana Claudia; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 125-133.

BURISCH, M. **Das Burnout Syndrom**: Theorie der inneren Erschöpfung. Heidelberg: Springer MedizinVerlag, 2006.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico-PUC-RS**, 39(2), 152-158, 2008.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Malasch Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, set. /dez. 2004.

CARVALHO, Ana Carolina da Costa. **Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.

CAZARIN, Naely Iamarino Pizzi. **Autoeficácia de professores de línguas estrangeiras e a síndrome de burnout: um estudo exploratório**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CELSO, Maria Cristina Watrin Martin. **Síndrome de Burnout e formação de professores/as**: fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2002.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Vozes, Petrópolis, 1999.

CODO. Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília: CNTE: UnB – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

CORTEZ, Pedro Afonso; *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, 2017, Rio de Janeiro, 25 (1): 113-122.

COX, T.; TISSERAND, M.; TARIS, T. The conceptualization and measurement of burnout: Questions and directions (Editorial). **Work & Stress**, 19(3), 187-191, 2005.

DALCIN, Larissa. **Efeito de uma intervenção para prevenção da síndrome de burnout em professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de *Burnout* em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 1, Janeiro/Abril de 2018: 141-150.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências. **Psicologia em Estudo**, 19(4), 2014, 741-752.

DIEHL, Liciane. **Conhecimento de professores sobre a síndrome de burnout: processo, fatores de risco e consequências**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Edição José Paulo Netto – São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

EUGÊNIO, Benedito; SOUZAS, Raquel; DI LAURO, Angela Dias. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. **Laplace em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.179-194.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplace em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai.-ago. 2015, p.32- 47.

FREEDHEIM, D. K. (Ed.) **History of psychotherapy**: a century of change (1^a ed.). Washington: American Psychological Association, 1997.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. **Journal of Social Issues**. 30, 159-165, 1974.

FREUDENBERGER, H. J.; NORTH, G. **Situational anxiety**: how to overcome your everyday anxious moments. New York: Anchor Press, 1982.

FRIBERG, T. Burnout: from popular culture to psychiatric diagnosis in Sweden. **Culture, Medicine and Psychiatry**, 33(4), 2009, 538–558.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

GARCÍA, Arturo Juárez. Entrevista con christina maslach: reflexiones sobre el síndrome de burnout. **Liberabit**: Lima (Perú) 20(2): 199-208, 2014.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez. 2006.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemar-se por el trabajo (burnout)**: Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide, 2006.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. **Saúde como direito social na pauta sindical de professores da rede básica de ensino**. 342 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de; As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, out-dez 2016.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I/ Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 26^a ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MASLACH, C.; JACKSON, S. The Measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 2, 99-113, 1981.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. The future of Burnout. In: W.B.SCHAUFELI; C., MASLACH; T. MAREK (Orgs.). **Professional burnout**: Recent developments in theory and research (pp.253-259). New York: Taylor & Francis, 1993.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado** – como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Márcia Bastos. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora – MG: Depressão e burnout.** 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MOREIRA, Etienne Barbosa da Silva. **Estresse e Burnout:** um estudo com gestores estaduais de Belo Horizonte. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NASCIMENTO, Jorge Luis da Silva. **Representações sociais da síndrome de Burnout por professores do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro em situação de readaptação.** 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F. e NEVES, Lucia M.W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. P. 67-107.

PERLMAN, B.; HARTMAN A. E. **Burnout:** Sumary and future research. **Human Relations**, 35, 4, 283-305, 1982.

PIMENTEL, F. H. P. **Afinal, o que é Burnout?** 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Fortaleza, 2015.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ROSA, Myriane Rosa. **Fatores relacionados à Síndrome de Burnout em professores de Educação Física em diferentes momentos da carreira.** 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilídio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde Soc.** São Paulo, v.26, n.3, p.786-797, 2017.

SANTINI, Juarez. Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 183-209, 2004.

SANTOS, Diego Augusto dos. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compressão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SCHAUFELI, W. B.; BUUNK, B. P. Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In M. J. Shabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), **The Handbook of Work and Health Psychology** (2nd ed., p. 383–425). Chichester: John Wiley and Sons, 2003.

SCHAUFELI, W.B.; ENZMANN, D. **The burnout companion to study and practice: A critical analysis**. London: Taylor and Francis, 1998.

SILVA, Dimarães. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho – Ro**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SILVA, Guadalupe de Moraes Santos. **Síndrome de burnout em professores de educação física da rede pública estadual de Sergipe**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014.

SILVA, Lívia Machado. **Medicalização e síndrome de burnout: um olhar sobre o adoecimento docente**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores**. 2017. 489 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores**. 2017. 489 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

SOLDATELLI, Rosangela. **O Processo de Adoecimento dos Professores do Ensino Fundamental de Florianópolis e suas Possibilidades de Resistência a esse Processo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, Audiel Ribeiro. **Stress e síndrome de burnout em professores da rede pública de Altamira - Pa: proposta de tecnologia educativa-preventiva**. 2014. 64 f. Dissertação

(Mestrado em Bioengenharia) – Programa de Pós-graduação em Bioengenharia da Universidade Camilo Castelo Branco, São José dos Campos, 2014.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SPÓSITO, Luciana Souza; GIMENES, Régio Márcio Toesca; CORTEZ, Lúcia Elaine Ranieéri. Saúde e absenteísmo docente: uma breve revisão de literatura. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Vol.05, Nº. 03, Ano 2014, p.2096-2114.

TAMAYO, A. **Estresse e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. Síndrome de *burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. Psiq. Clín.** 34 (5); 223-233, 2007.

VASCONCELOS, Patrícia Silva. **Estresse profissional e síndrome de burnout: com a palavra, os docentes**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2016. VIEIRA, I. Conceito(s) de burnout: Questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **RBSO**, 35(122), 269-276, 2010.

VIEIRA, Isabela; RAMOS, Andreia; MARTINS, Dulceia; BUCASIO, Érika; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; FIGUEIRA, Ivan; JARDIM, Sílvia. Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. **Revista de Psiquiatria Clínica do Rio Grande do Sul**, v. 28, n. 3, p. 352-356, set.-dez. 2006.

ZANELLI, Priscila Bayerl Boechat. **Síndrome de burnout em professores da rede pública de Seropédica e Itaguaí: prevalência e fatores associados**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

Recebido em: 12/07/2020
Aceito em: 26/01/2021

(DES)CONTINUIDADE NO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL: O (AFASTAMENTO DO) ALCANCE DA META 6 DO PNE 2014-2024

JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES

Professora Titular do Departamento de Didática da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

E-mail: janainamenezes@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5839-7256>

CARLOS ANTÔNIO DINIZ JÚNIOR

Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Bolsista Capes.

E-mail: junior.diniz.jd@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4420-3403>

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar os mo(vi)mentos da oferta de educação básica em tempo integral no Brasil, de forma associada ao disposto na meta 6 do PNE 2014-2024. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, com base em referenciais teóricos que discutem as políticas de educação em tempo integral no país, no Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos dados de matrículas do Censo Escolar, analisou-se a evolução da referida meta no contexto nacional. Entre seus resultados, o trabalho revela que a descontinuidade das políticas indutoras de tempo integral, desenvolvidas no âmbito do governo federal, contribuiu para a ocorrência de oscilações e o refreamento desse atendimento no ensino fundamental. Sinaliza, ainda, que, no contexto das três etapas de educação básica, é possível observar distintos cenários em relação a oferta do tempo integral, contribuindo para a emergência de diferenças e desigualdades entre elas.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Educação em tempo integral. Políticas públicas em educação.

(DIS)CONTINUITY IN FULFILLMENT FULL-TIME BASIC EDUCATION ATTENDANCE: (MOVING AWAY FROM) REACHING GOAL 6 OF THE PNE 2014-2024

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the mo(ve)ments of the provision of full-time basic education in Brazil, in line with the provisions of goal 6 of the PNE 2014-2024. From a quantitative and qualitative approach, based on theoretical references that discuss full-time education policies in the country, on National Education Plan (PNE), as well as on enrollment data from the School Census, we evaluate the evolution of the referred goal in the national context. Among its results, the research reveals that the discontinuity of full-time inducing policies, developed within the scope of the federal government, contributed to the occurrence of its ups and down and reduction in basic education. In the context of the three stages of basic education, it also shows that it is possible to observe different

scenarios in relation to the provision of full-time education, contributing to the emergence of differences and inequalities between them.

Keywords: National Education Plan. Full-time education. Public policies in education.

(DI)SCONTINUIDAD EN EL CUMPLIMIENTO ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN BÁSICA A TIEMPO COMPLETO: EL (ALEJAMIENTO DEL) ALCANCE DE LA META 6 DEL PNE 2014-2024

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los mo(vi)mientos de la provisión de educación básica a tiempo completo en Brasil, de acuerdo con las disposiciones de la meta 6 del PNE 2014-2024. Desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, basado en referencias teóricas que discuten las políticas educativas de tiempo completo en el país, en el Plan Nacional de Educación (PNE), así como en los datos de inscripción del Censo Escolar, evaluamos la evolución de la meta referida en el contexto nacional. Entre sus resultados, la investigación revela que la discontinuidad de las políticas de inducción a tiempo completo, desarrolladas en el alcance del gobierno federal, contribuyó a la aparición de sus altibajos y la reducción de la educación básica. En el contexto de las tres etapas de la educación básica, también muestra que es posible observar diferentes escenarios en relación con la provisión de educación a tiempo completo, lo que contribuye a la aparición de diferencias y desigualdades entre ellos.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Educación a tiempo completo. Políticas públicas en educación.

INTRODUÇÃO

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), foi considerada elemento fundamental para a continuidade dos avanços das políticas de consolidação de direitos educacionais em curso no país (MOLL, 2014). O PNE 2014-2024 determinou que as instâncias subnacionais deveriam, no prazo de um ano, elaborar ou adequar os seus planos de educação, em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias do plano nacional (BRASIL, 2014, Art. 8º). Esse movimento, que deveria contribuir para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) (BRASIL, 2014, Art. 13), enfrentaria desafios para a sua consolidação, haja vista as dificuldades de se construírem planos de educação nos âmbitos estadual, distrital e municipal, bem como a carência de condições – democráticas e infraestruturais – voltadas para a sua elaboração e aprovação nessas instâncias subnacionais (SOUZA; MENEZES, 2015).

O PNE 2014-2024 foi organizado em 20 metas que, desdobradas em 254 estratégias, estão voltadas para diretrizes que visam, entre outros aspectos, a erradicação do

analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014). Tendo em vista a definição de tempo integral – que, no contexto do ordenamento normativo nacional, é estabelecida como a jornada escolar igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o período letivo (BRASIL, 2010, Art. 1º, § 1º; BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1), destaca-se neste trabalho a meta 6, que determina que a oferta do tempo integral, no decênio de vigência do PNE, deve ser ampliada para, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica. De modo específico, este artigo se propõe a analisar os mo(vi)mentos da oferta de educação básica em tempo integral no país, de forma associada ao disposto na meta 6 do PNE 2014-2024, no que tange, especialmente, às matrículas no tempo integral.

De cunho quanti-qualitativo (MINAYO; SANCHES, 1993), o trabalho tomou por base as pesquisas bibliográfica e documental, tendo lançado mão de referenciais sobre o PNE e a educação em tempo integral no Brasil, entre outros. Além disso, foram utilizados dados referentes às matrículas na educação básica, extraídos do Censo Escolar, bem como documentos editados pelo Inep associados ao monitoramento do plano.

Assim, este artigo está organizado em três seções, afora esta introdução. Na primeira, são apresentadas algumas discussões sobre as políticas de educação em tempo integral no Brasil, no âmbito do governo federal, a partir da década de 1990, bem como a Meta 6 do PNE (BRASIL, 2014) percebida como estratégia voltada para a garantia do tempo integral no país. Na segunda, com base em dados do Censo Escolar e dos Relatórios de Monitoramento do PNE, são analisadas as implicações da descontinuidade das políticas educacionais de tempo integral no país, no que diz respeito ao alcance da meta estabelecida no plano. Por fim, a terceira seção traz algumas reflexões sobre o estudo e suas implicações para as políticas de tempo integral no país.

(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A necessidade de se ampliar a jornada escolar dos estudantes não é uma demanda recente, seja no Brasil, seja na América Latina. No âmbito da região, já na década de 1980, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE), criado no ano de 1980, coordenado pela Oficina Regional para América Latina e Caribe (Orelac), agência subordinada à Unesco com sede no Chile, já apontava para a necessidade de se ampliar o tempo de escola dos estudantes (ORELAC, 1988, 1991). Mais especificamente, “*la corta*

*duración de las jornadas diarias de trabajo de los alumnos y del año escolar*³⁷” (ORELAC, 1993, p. 41) era apontada como um problema a ser enfrentado na região.

Nesse período, o Brasil vivenciou a implantação de uma política de ampliação da jornada escolar, instituída no ano de 1991, vinculada ao Projeto Minha Gente, que objetivava “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1991, Art. 1º). O projeto previa a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) – constituídos como espaços voltados para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, expressos na Constituição Federal (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, que envolviam a educação escolar, atividades esportivas, culturais e de saúde (BRASIL, 1992). Há que se destacar que o projeto dos CIACs, à época de sua vigência, recebeu diversas críticas por estar mais alinhado a uma perspectiva promocional dos problemas educacionais, com fins eleitorais, do que se constituir como uma ação pedagógica efetiva (GADOTTI, 2009).

No ano de 1993, o Projeto Minha Gente foi substituído pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica). Assim como o projeto que o antecedeu, o Pronaica, tendo por referência os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), objetivava o atendimento em tempo integral a crianças e adolescentes através da articulação de ações entre os setores públicos e a sociedade civil (SOBRINHO; PARENTE, 1995). De 1991, ano de instituição do Projeto Minha Gente, a 1996, término do Pronaica, foram construídas aproximadamente 500 unidades de CIACs e CAICs no território nacional, número bem abaixo daquele previsto à época do seu lançamento (PENA, 2015). Compreendemos que o curto período de vigência dos referidos projetos traz à cena a marca da descontinuidade das políticas em educação no país, indo ao encontro do apontado por Dourado (2007), e discutido por Coelho e Sirino (2018), de que os conflitos políticos e partidários se sobrepõem a um projeto efetivo de educação pública para o Brasil.

Por sua vez, no ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), que estabeleceu que o ensino fundamental deveria ser ministrado em tempo integral de forma progressiva, a critério de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996, Art. 34). A expressão “a critério dos sistemas de ensino” vem ao encontro da lógica de descentralização da gestão e financiamento da educação colocada em curso no país, a partir da reforma do Estado. Se, por um lado, à primeira vista, tal expressão pode ser considerada como um elemento importante no contexto da autonomia das instâncias subnacionais na oferta do

³⁷ “A curta jornada de trabalho diário dos alunos e do ano escolar” (ORELAC, 1993, p. 41 – tradução livre)

tempo integral, por outro, pode ser considerada como uma estratégia de desresponsabilização da União para com essa oferta.

Fato é que, de 1996 até 2007, o governo federal não levou a cabo nenhuma política nacional de ampliação da jornada escolar para o tempo integral, contribuindo para que esse período, no que tange à educação em tempo integral, fosse marcado pela promoção de experiências locais – desenvolvidas no âmbito de estados ou municípios –, implementadas na contraposição ao silêncio da União.

No ano de 2007, o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010). De abrangência nacional, o programa teve por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, Art. 1º). A instituição do programa se deu no contexto de influências de documentos editados pelo governo federal, por organismos internacionais e de experiências vivenciadas em sistemas municipais ou estaduais de educação (DINIZ JÚNIOR, 2017; MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

O PME, a partir da assistência técnica e financeira a estados, municípios e Distrito Federal, foi apresentado como um programa indutor de políticas de educação em tempo integral junto às instâncias subnacionais (MOLL, 2014). Com vistas a viabilizar a implementação e execução do programa, a assistência financeira – condicionada a contrapartidas³⁸ estipuladas pela União – ocorria por meio do repasse de recursos diretamente às escolas que aderiam ao PME, a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Contudo, diferentemente do ocorrido com os CIACs e CAICs, o PME não destinava recursos financeiros para a construção ou ampliação de prédios escolares, lacuna que foi vista por Soares (2013, p. 145) como um elemento de desresponsabilização do Estado, uma vez que “induz a escola a assumir novas funções e omite-se em prover os meios necessários para promovê-la”. As escolas que aderiam ao PME deveriam se articular ao seu entorno, para, em consonância com a perspectiva das Cidades Educadoras, garantirem espaços físicos para a oferta do tempo integral (DINIZ JUNIOR, 2017).

³⁸ As contrapartidas estavam relacionadas à nomeação de um técnico para assumir a coordenação geral do programa junto ao estado, Distrito Federal ou município, e, ainda, um professor, denominado “professor comunitário”, para coordenar e acompanhar as atividades do programa no âmbito de cada escola (BRASIL, 2008).

Ao longo de sua vigência, o PME foi rapidamente ganhando capilaridade em todo o território nacional. Se, no ano de sua implantação, esteve restrito às capitais e regiões metropolitanas (BRASIL, 2008), com o passar do tempo – através da articulação com outras políticas sociais, na perspectiva intersetorial (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2018) – foi ampliando sua abrangência, passando a estar presente, em 2013, em 4.836 municípios brasileiros (BRASIL, 2013).

A própria trajetória do PME também sofreu com os reiterados conflitos políticos e partidários que, historicamente, vêm dificultando a continuidade de um projeto de educação para o país. Ainda em um governo da mesma bandeira partidária que o concebeu, dois acontecimentos foram fundamentais para o rompimento do PME, a saber: a edição de um estudo, por parte da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015), que apontava que os estudantes inscritos no programa não obtinham melhores resultados na avaliação de sua aprendizagem; e a declaração do ministro da Educação, Aloísio Mercadante, de que as crianças atendidas pelo PME aprendiam capoeira, mas não sabiam matemática (OLIVEIRA, 2019), sinalizando, assim, o seu claro descontentamento e desacordo com o Mais Educação.

No ano de 2016, a Resolução nº 2 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2016) reorganizou as diretrizes para o repasse de recursos financeiros às Escolas para execução do PME. O documento, entre outros aspectos, além de estabelecer o atendimento prioritário a estudantes com problemas de alfabetização e com baixo rendimento na Prova Brasil, determinava o aumento da carga horária do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2016), apontando, nitidamente, para o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, indo, por conseguinte, ao encontro da resolução dos “problemas” evidenciados pelo documento da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial, já mencionado.

Efetivamente, no ano de 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o governo federal instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática “por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais [...]” (BRASIL, 2016a, Art. 1º). Para Oliveira (2019), no que tange ao culto à eficácia, o PNME estava alinhado aos ideais dos reformadores da educação, uma vez que trazia consigo as ferramentas para a aferição dos rendimentos educacionais relacionados às avaliações em larga escala.

Em uma análise comparada dos dois programas – PME e PNME – são destacados dois elementos destoantes: o enfoque na Língua Portuguesa e na Matemática e a própria participação do tempo integral no desenvolvimento de tais programas. No caso do PME, a organização do programa valorizava o conjunto de saberes, entre eles a Língua Portuguesa e a Matemática, sem, contudo, hierarquizar os diferentes campos do conhecimento. Contudo, as alterações promovidas no PME por meio da Resolução nº 2/2016 (BRASIL, 2016) fez com que passasse a focalizar os conhecimentos relacionados a essas duas disciplinas, sendo que o PNME, por sua vez, foi instituído sob essa última perspectiva, qual seja, a da valorização desses dois saberes em detrimento dos demais.

Outro elemento a distinguir o PME do PNME diz respeito ao tempo escolar: se o PME, ao longo de sua vigência, buscou se consolidar como uma política indutora de educação em tempo integral junto às instâncias subnacionais – de modo que os estudantes nele inscritos permanecessem por um período igual ou superior a sete horas diárias em atividades educativas, sob a responsabilidade da escola –, por sua vez, no caso do PNME³⁹, há a possibilidade de as escolas ampliarem a jornada escolar dos estudantes sem, com isso, alcançarem o que a legislação caracteriza como tempo integral. Sob essa perspectiva, o PNME não veio ao encontro da Meta 6 do PNE 2014-2024, já aprovado à época de sua implantação.

No ano 2019, tomou posse um novo presidente, Jair Bolsonaro, que, em sua plataforma de governo, não apresentou propostas sobre políticas educacionais voltadas para o alcance da Meta 6 do PNE. No primeiro ano do seu mandato, sequer foram repassados recursos para o PNME, conforme pode ser observado no Relatório de Executoras do Programa Dinheiro Direto na Escolar (PDDERex) daquele ano (IGLESIAS, 2019).

A partir da trajetória aqui apresentada, pode-se constatar que a descontinuidade, intercalada por períodos de ausência, vem caracterizando as políticas de educação em tempo integral desenvolvidas no âmbito do governo federal. Resumidamente, pode-se afirmar que a situação atual remonta ao início do ano de 1990, quando não havia nenhuma ação por parte do Ministério da Educação (MEC) voltada para o tempo integral. No percurso desses últimos 30 anos (1990 a 2020), o país vem vivenciando diferentes (des)caminhos associados às políticas de educação em tempo integral: desde a sua ausência completa, passando por variações de

³⁹ As escolas poderiam optar por ampliar sua jornada escolar em 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais (BRASIL, 2016a, Art.1º) e, assim, a depender de sua decisão, não contemplar sete horas diárias, durante todo o período letivo.

concepções e estratégias, chegando, mais uma vez, a uma fase de total desresponsabilização por parte do governo federal.

A META 6 DO PNE: A BUSCA PELA AMPLIAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O PNE 2014-2024, de forma inédita no contexto da política de planos educacionais, apresentou meta exclusiva associada à educação em tempo integral, tendo estabelecido, conforme apresentado anteriormente, que, ao final do seu período de vigência, sua oferta deverá contemplar, no mínimo, 50%⁴⁰ das escolas públicas de modo a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014, Meta 6). A referida meta privilegia o projeto de educação em tempo integral, denominado por Cavalieri (2009) de “aluno de tempo integral⁴¹”, uma vez que, ao possibilitar abranger apenas uma parte dos alunos, sinaliza, claramente, que tal política não está direcionada para todo o universo de estudantes, seja no âmbito do território nacional, de uma mesma unidade federativa, ou, até, de uma mesma instituição escolar (COELHO, 2016). De tal modo, a Meta 6 aponta para a continuidade das políticas focalizadas, que priorizam determinada parcela da população, em consonância com os movimentos reformistas ocorridos na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990 (CARNOY, 2003), e das políticas de ampliação da jornada escolar, desenvolvidas no âmbito do governo federal, colocadas em curso na década de 1990 e nos anos 2000.

Para o alcance da referida meta são apresentadas 9 (nove) estratégias, das quais, de acordo com Coelho (2016), 6 (seis) estão relacionadas a elementos de infraestrutura, tais como a construção e/ou ampliação de escolas, e para a garantia de professores em jornada única. Tais inserções no PNE 2014-2024 buscavam proporcionar avanços associados à política de educação em tempo integral desenvolvida pelo governo federal à época, uma vez que o PME, em vigência quando da elaboração e aprovação do plano, não previa a alteração nos espaços escolares, tampouco a disponibilização de professores com dedicação exclusiva a uma única escola. As atividades desenvolvidas pelo programa eram ofertadas por monitores que, em atenção à lei que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL, 1998), recebiam apenas

⁴⁰ Devidos aos limites de extensão deste artigo, ele não abrangerá a discussão dessa parte específica da Meta 6.

⁴¹ A autora apresenta dois modelos de organização da oferta do tempo integral: (1) escola de tempo integral, a partir do fortalecimento da escola, inclusive com alteração no seu espaço físico para atender aos estudantes; e, (2) aluno de tempo integral, com foco na oferta de atividades diversas aos estudantes, a partir da utilização de outros espaços, além da escola (CAVALIERE, 2009).

um resarcimento relacionado às despesas de transporte e alimentação (BRASIL, 2008, 2014a).

Para Moll (2014), o PME foi uma importante estratégia de indução de políticas de educação em tempo integral, as quais não devem ser estáticas e/ou perenes. Nesse sentido, os entes federados, a partir dessa indução, deveriam cumprir seu papel na garantia desse direito, a partir do desenvolvimento de políticas locais de educação em tempo integral. De tal modo, ao se considerar o PNE, seria necessário a implementação de uma “política de Estado” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 556) e não uma política indutora, uma vez que esta já estava – efetivamente – em curso desde o ano de 2008.

As análises sobre o PNE não podem deixar de considerar que esse documento está organizado sob uma lógica de estrutura social, regida pelas necessidades e demandas do capital (DAVIES, 2016). Sendo assim, por mais democrático que tenha sido o seu processo de construção, “suas possibilidades de realização serão necessariamente limitadas e truncadas dentro da desordem capitalista e, sobretudo, da desordem capitalista dependente [...]” (DAVIES, 2016, p. 301). Além disso, no contexto brasileiro, o plano tem como desafio a superação da marca da descontinuidade das políticas educativas (DOURADO, 2007), devendo ultrapassar o desafio associado não só à consecução de suas metas, mas, também, de sua efetivação como elemento norteador (e continuado!) de políticas educacionais.

A META 6 NO CONTEXTO DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR: RUMO AO DISTANCIAMENTO DO PNE 2014-2024?

Para analisar o alcance da Meta 6 do PNE, foram utilizados os resultados finais das matrículas do Censo Escolar⁴² dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, bem como dados presentes nos relatórios de monitoramento do plano⁴³, divulgados bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nesse sentido, convém observar que a Lei nº 13.005/2014 determinou que o PNE fosse monitorado continuamente e avaliado periodicamente, devendo, a cada dois anos, o Inep divulgar estudos para “aferir a evolução no cumprimento das metas” (BRASIL, 2014, Art. 5º, § 2º).

⁴² Consultas realizadas em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

⁴³ Até o momento, o Inep já publicou quatro relatórios: (1) Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014: Linha de Base (BRASIL, 2014c); (2) Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016b); (3) Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2018 (BRASIL, 2018a); (4) Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2020 (BRASIL, 2020).

No decorrer da produção dos relatórios sobre o PNE, o Inep tornou mais precisa a nomenclatura associada ao cômputo do percentual de alunos cuja carga horária total de atividades, realizadas sob a responsabilidade da escola, corresponderia ao tempo integral: se, nos dois primeiros documentos, referia a “matrículas em tempo integral”, nos dois últimos, com vistas a “aprimorar o conceito e tornar mais claro o que os indicadores realmente objetivam monitorar” (BRASIL, 2018a, p. 119), passou a denominar “alunos de educação em tempo integral – alunos de ETI”. Tal alteração resultou do entendimento de que, no contexto do censo escolar, a “jornada de tempo integral” corresponde àquela:

[...] cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias, contabilizada a partir da soma da carga horária da matrícula de escolarização do aluno na escola pública com a carga horária total das matrículas de atividade complementar (AC) e/ou de atendimento educacional especializado (AEE) realizadas em instituições públicas e/ou privadas. (BRASIL, 2018a, p. 120).

Sob essa perspectiva, são computados como alunos de ETI, por exemplo, os matriculados em tempo parcial, mas cuja carga horária total (adicionada de atividades complementares e/ou de atendimento educacional especializado), sob a responsabilidade da escola, totaliza sete ou mais horas diárias. Detalhando, considerando que a LDBEN classifica como turno parcial o atendimento de “no mínimo, 4 (quatro) horas diárias” (BRASIL, 1996, Art. 31, Inciso I), “o cálculo [do tempo integral] considera a soma da carga horária das matrículas de escolarização e atividade complementar e realiza a média para 5 dias da semana; se o resultado alcançar o mínimo de 7 horas diárias, o aluno é considerado em tempo integral” (BRASIL, 2017, p. 40).

Essa definição deixa claro que os alunos matriculados em tempo parcial na escola, porém inscritos, por exemplo, no PME ou no PNME devem integrar as estatísticas de aluno de ETI. Tal clarificação conceitual é de grande importância para o preenchimento do censo escolar, cujos dados balizam a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e, para o qual, por exemplo, o valor aluno/ano do ensino fundamental urbano em tempo integral é 30% superior ao do ensino fundamental urbano em tempo parcial (MENEZES, 2012). É importante destacar que desacertos associados ao preenchimento do censo escolar produzem efeitos no envio dos recursos financeiros transferidos, por meio do Fundeb, a estados, Distrito Federal e municípios.

Ciente do entendimento do Inep a respeito da jornada de tempo integral e tendo em vista a meta 6 do PNE 2014-2024, a tabela 01 – que apresenta o percentual de alunos de ETI, no período 2009-2019 – revela que 2016 correspondeu a um ano de inflexão/mudança no comportamento da oferta dessa ampliação da jornada escolar no país. Os dados mostram que a mudança da política de educação em tempo integral, ocorrida no ano de 2016 – e que, vale destacar, correspondeu à substituição do PME pelo PNME –, coincidiu com a interrupção da trajetória temporal de contínuo e progressivo avanço do quantitativo de alunos de ETI, em todas as 5 (cinco) grandes regiões geográficas do país. Em termos gerais, os dados revelam que – depois de ter caminhado na direção do alcance da meta 6 do PNE, chegando a apresentar, em 2015, 18,7% dos alunos da educação básica em tempo integral – o país vem passado por oscilações nessa oferta, tendo retroagido a 14,9%, em 2019, afastando-se, pois, dos 25% almejados no plano.

TABELA 1 - Brasil: Percentual de alunos da educação básica em tempo integral, por grande região geográfica – 2009-2019.

Ano	Região geográfica					Brasil
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
2009	3,1	3,3	7,3	8,2	5,9	5,6
2010	4,3	4,4	7,9	9,9	7,6	6,7
2011	5,7	6,5	9,7	11,0	8,8	8,4
2012	7,2	9,1	10,7	13,8	10,3	10,2
2013	11,2	15,0	12,3	15,6	13,5	13,5
2014	15,1	23,4	14,0	17,9	17,1	17,6
2015	18,3	25,4	14,7	18,2	15,0	18,7
2016	8,5	13,8	13,8	15,3	13,5	13,1
2017	12,3	22,9	15,6	17,0	14,1	17,4
2018	9,2	17,9	13,9	14,5	13,9	14,4
2019	8,3	20,0	13,8	14,7	13,8	14,9

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2016b, 2020).

A tabela 1 possibilita visualizar que, à exceção de uma pequena alteração no Centro-Oeste, o período 2009-2015 foi marcado por progressivo avanço do percentual de alunos em tempo integral, nas diferentes regiões do país. O ano de 2016 – em que, reitera-se, ocorreu a substituição do PME pelo PNME –, por sua vez, apresentou significativa diminuição dessa oferta, com destaque para o Norte e Nordeste que exibiram as mais drásticas reduções, indicando que essas duas regiões estavam mais suscetíveis, quiçá, dependentes, dos mo(vi)mentos das políticas de tempo integral desenvolvidas pelo governo federal. Tal diminuição também possibilita retomar a discussão a respeito da descontinuidade das políticas educacionais no país, circunscritas ao âmbito das políticas de governo, e não de Estado.

A tabela 1 mostra, ainda, que, em 2019, a exceção do Nordeste, os percentuais de alunos de ETI mantiveram-se próximos aos de 2016, podendo indicar que os efeitos da alteração da política federal de tempo integral ocorreram em duas etapas: se, inicialmente (2016), contribuiu para uma significativa redução desses percentuais; posteriormente (2016-2019), à exceção de algumas oscilações, contribuiu para que tais quantitativos se mantivessem praticamente nos patamares a que foram reduzidos no ano de 2016, apontando para uma possível estagnação da oferta no referido período. Contudo, há que se destacar que a região Nordeste parece ser atípica nesse contexto, pois mesmo tendo, em 2016, diminuído contundentemente o seu percentual de alunos de ETI, de lá para cá, apesar de algumas variações anuais, vem conseguindo fazer avançar significativamente esse percentual.

Com vistas a ampliar as reflexões sobre os mo(vi)mentos do tempo integral a partir da aprovação do PNE 2014-2024, a tabela 2 apresenta a evolução das matrículas nas diferentes etapas da educação básica no país, segundo a extensão da jornada escolar (parcial ou integral).

TABELA 2 – Brasil: Matrículas na educação básica, por etapa e extensão da jornada escolar - 2014-2019.

Etapas	Extensão da Jornada	Anos				
		2014	2015	2016	2017	2018
Educação Infantil	Integral	1.503.268	1.564.297	1.611.168	1.717.944	1.736.309
	Parcial	3.989.033	4.013.133	4.230.504	4.364.603	4.607.353
	Total	5.492.301	5.577.430	5.841.672	6.082.547	6.343.662
Ensino Fundamental	Integral	4.273.510	4.412.954	2.345.173	3.593.080	2.367.523
	Parcial	19.173.280	18.343.216	20.074.816	18.463.435	19.393.308
	Total	23.446.790	22.756.164	22.419.989	22.056.515	21.760.831
Ensino Médio	Integral	362.657	384.635	409.401	500.988	599.403
	Parcial	6.668.967	6.426.370	6.469.361	6.181.439	5.862.721
	Total	7.031.624	6.811.005	6.878.762	6.682.427	6.462.124
Educação Básica	Integral	6.139.435	6.631.886	4.365.742	5.812.012	4.703.235
	Parcial	29.831.280	28.782.713	30.774.681	29.009.477	29.863.382
	Total	35.970.715	35.144.599	35.140.423	34.821.489	34.566.617

Fonte: Elaborado com base nos resultados finais do Censo Escolar (BRASIL, 2014b, 2015, 2016c, 2017a, 2018, 2019).

Antes de passar para a discussão da extensão da jornada escolar na educação básica, faz-se necessário realizar três destaques associados aos dados apresentados na tabela 2. O primeiro diz respeito à dimensão das matrículas na educação básica no Brasil, que, em 2019, totalizou aproximadamente 34 milhões, sendo que 29,2 milhões eram de tempo parcial. A dimensão dos dados deixa claro que possíveis avanços nas matrículas para o tempo integral, mesmo que na forma de pequenos percentuais, envolvem grandes quantitativos absolutos, além de significativos esforços pedagógicos, infraestruturais e financeiros, entre outros. Vale observar que o governo federal, entre outras justificativas, lança mão da dimensão dos números da educação nacional para defender o caráter indutor de suas políticas que, sob essa perspectiva, são levadas à adesão por parte das instâncias subnacionais, as quais, em grande parte, são dependentes do apoio técnico e financeiro que se faz associar a tal adesão (GUILARDUCCI, 2019; IGLESIAS, 2019).

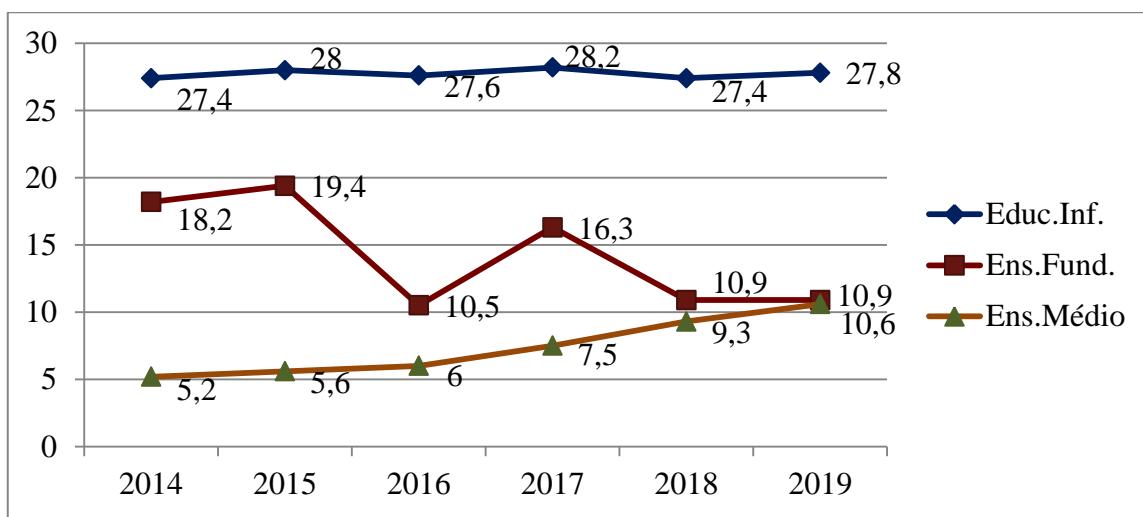
O segundo destaque diz respeito à redução, no período 2014-2019, do total de matrículas na educação básica (5,5%) visivelmente capitaneada pela diminuição das matrículas nos ensinos fundamental (8,7%) e médio (11,9%), em contraponto ao avanço da educação infantil (16,2%). Tal redução encontra explicação na retração dos índices de natalidade e no avanço das taxas de atendimento educacional nas diferentes etapas da

educação básica (LIMA, 2019), com destaque para a universalização do ensino fundamental. O terceiro destaque refere-se ao grande distanciamento entre as matrículas do ensino fundamental em relação à educação infantil e ao ensino médio, demonstrando que os efeitos da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 – que determina que a “educação básica [deve ser] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009, Art. 1º, Inciso I) – ainda estão em processo no Brasil.

Especificamente em relação ao tempo integral, a partir dos dados da tabela 2, constata-se que, no período observado, diminuiu o distanciamento da participação das diferentes etapas de ensino da educação básica na oferta dessa extensão da jornada escolar: se, em 2014, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio contemplavam, cada qual, 24,5%, 69,6% e 5,9% dessa oferta, em 2019, passaram a responder por 37,2%, 48,9% e 13,8% respectivamente. Ou seja, o tempo integral deixou de se concentrar basicamente no ensino fundamental para avançar, ainda que lentamente, pela educação infantil e pelo ensino médio, resultando menor heterogeneidade na oferta dessa extensão da jornada escolar entre as três etapas da educação básica.

Elaborado a partir dos dados da tabela 2, o gráfico 1 – que tem como objetivo evidenciar a evolução do tempo integral nas três etapas da educação básica, comparativamente à meta 6 do PNE 2014-2024 – revela que, embora a educação infantil já venha ultrapassando o percentual de matrículas em tempo integral estabelecido no plano (25%) e o ensino médio venha avançando – lenta, mas progressivamente – nessa direção, o ensino fundamental, na contramão às determinações do PNE, embora com oscilações, vem passando por significativa redução dos alunos de ETI.

GRÁFICO 1 - Brasil: Percentual de alunos de tempo integral, por etapa da educação básica
– 2014-2019



Fonte: Elaborado com base nos resultados finais do Censo Escolar (BRASIL, 2014b, 2015, 2016c, 2017a, 2018, 2019).

A análise do Gráfico 1 permite deduzir que é a redução das matrículas em tempo integral no ensino fundamental – etapa de ensino que, historicamente, vem sendo a mais contemplada por experiências (nacionais e locais) de ampliação da jornada escolar (CAVALIERE, 2009) – que vem contribuindo para a diminuição do percentual de alunos em tempo integral da educação básica, afastando o país do alcance da meta 6 do PNE, conforme também é possível depreender da tabela 1.

A exemplo do ensino fundamental, que encontrou no Programa Mais Educação o estímulo ao desenvolvimento do tempo integral, o ensino médio encontrou apoio no Programa (ProEMI), que, “desde 2009, tem-se caracterizado como a principal política federal de implantação do ensino médio em tempo integral no Brasil” (SILVA, 2018, p.728). Os dados possibilitam inferir que, possivelmente, a política federal de tempo integral associada ao ensino médio não passou pelo mesmo processo de descontinuidade a que foi submetido o ensino fundamental, por ocasião da sua substituição do PME pelo PNME.

Diante do exposto, o comportamento da educação em tempo integral no país, no período 2014-2019, pode ser identificado por meio de três movimentos relacionados a cada uma das etapas da educação básica, quais sejam: (1) a constância, intermediada por pequenas oscilações, observada na educação infantil; (2) a diminuição, com significativas oscilações, presente no ensino fundamental, estando relacionadas às alterações nas políticas indutoras nacionais (PME e PNME); e, (3) o crescimento constante, verificado no ensino médio,

vinculado, entre outros fatores, mas não só, ao ProEMI. Essas variações, sejam em uma mesma etapa de ensino ou em um comparativo entre elas, evidenciam a necessidade da construção de políticas que considerem a educação básica como um todo, sem a priorização ora de uma, ora de outra etapa.

Em meio a esse contexto, é importante resgatar que a educação básica é declarada, na Constituição de 1988, como direito do cidadão e dever do Estado. A respeito da “prática de declarar direitos”, Chauí (1989) citada por Cury (2008, p. 295), entende que “significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos”, infelizmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado, desde a década de 1980 alguns textos e orientações editadas por organismos internacionais já vêm apontando para a necessidade de os sistemas nacionais de ensino promoverem políticas de ampliação da jornada escolar para os estudantes da América Latina. No contexto brasileiro, as políticas de ampliação da jornada escolar apresentam a marca da descontinuidade e das disputas políticas e partidárias, de tal forma que o país vem vivenciando momentos em que a educação em tempo integral é apresentada como pauta ou é retirada do cenário das políticas públicas em educação. Com a aprovação do PNE 2014-2024, o país passou a sinalizar para a compreensão da educação em tempo integral como política de estado (SOUZA *et al.*, 2018), apontando para a necessidade de um esforço coletivo – respaldado pelo regime de colaboração – para o alcance da meta estabelecida para essa extensão da jornada escolar.

Nesse sentido, é importante resgatar o papel estratégico da União, no que diz respeito à implantação de uma política nacional que – a partir de um aporte estável, regular e suficiente de recursos financeiros, bem como de apoio técnico especializado – incentive os entes subnacionais a construírem políticas próprias de educação em tempo integral. Os dados analisados demonstram que, sob a regência do governo federal, há a possibilidade de o atendimento dos alunos nessa extensão da jornada escolar avançar na direção do alcance da meta 6 do PNE 2014-2024. Contudo, paralelamente, constata-se a necessidade de superar o desafio associado ao Pacto Federativo, uma vez que, nos momentos de interrupção de uma

política indutora federal – caso do PME e do PNME –, diminuiu substancialmente o número de alunos em tempo integral no ensino fundamental.

Reitera-se, por fim, que para que uma política de Estado se estabeleça é necessário que se sobreponha às disputas político-partidárias. Do contrário, a marca da descontinuidade permanecerá presente, fortalecendo as desigualdades educacionais historicamente assentadas no país.

Para efeitos de estudos futuros, sugerem-se análises do tema em questão no âmbito das regiões brasileiras, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, considerando o contexto da pandemia de COVID-19⁴⁴, destaca-se a necessidade de estudos que analisem a oferta da educação em tempo integral quando da retomada das atividades presenciais nos sistemas públicos de educação no País.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto de 14 de maio de 1991. **Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1991.

BRASIL. **Projeto Minha Gente**: informações básicas sobre o projeto. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1998.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. **Manual Operacional da Educação Integral**. MEC: Secad, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...] com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

⁴⁴ Apesar do artigo não tratar do contexto da pandemia de COVID-19, considera-se que seus desdobramentos influenciarão na retomada do atendimento em tempo integral.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Programa Mais Educação:** Impactos na Educação Integral e Integrada. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **Manual Operacional da Educação Integral.** MEC: Secad, 2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Resultados e Resumos, 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório de Linha de Base 2014.** Inep, 2014c. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Resultados e Resumos, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 2016a.

BRASIL. **Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE: biênio 2014-2016.** Inep, 2016b. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Resultados e Resumos, 2016c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Orientações de preenchimento do Censo Escolar 2017 - Programas e políticas federais.** Brasília, DF: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Resultados e Resumos, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultado-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2018**. Inep, 2018a. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultado-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório do terceiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2020**. Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276. Acesso em: 29 jul. 2020.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO/Brasil, p. 55-86, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-64, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – meta 6: estratégia para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 33, p. 101-120, 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Márcio Bernardino. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In.: FERREIRA, António, G.; BERNADO, Elisangela da S.; MENEZES, Janaína S. S. **Políticas e gestão da educação em tempo integral**. CRV, Curitiba, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p.293-303, mai./ago. 2008.

DAVIES, Nicholas. Desafios do financiamento em planos de educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n.33, p.299-320, 2016.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. **Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**, 2015. Disponível em: <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUILARDUCCI, Raphael Henrique Mota. **Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei**. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

IGLESIAS, Alessandra Fontes. **Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: o financiamento da educação em tempo integral em escolas do município de São João de Meriti/RJ**. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

LIMA, Marcos Rangel. **Uma política de desconstrução da escola pública: avaliações padronizadas, gerencialismo e redução das matrículas discentes na rede estadual do Rio de Janeiro**. 2019. Tese (Doutorado em População, Território e Estatísticas Públicas) - Escola Nacional de Estatística, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

MENEZES, Janaína S. da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, n. 45, p. 137-152, 2012.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A intersetorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In.: FERREIRA, Antônio, G.; BERNARDO, Elisangela da S.; MENEZES, Janaína S. S. **Políticas e gestão da educação em tempo integral**. CRV, Curitiba, 2018.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; SOUZA, Donaldo Bello de. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-positões**, v.29, n.3, p.614-639, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n.3, p.237-248, 1993.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, 2015.

OLIVEIRA. Thiago A. A educação integral no século XXI – do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

ORELAC. **Declaración de Quito**. Santiago: Promedlac, 1991.

ORELAC. **Declaración de Santiago**. Santiago: Promedlac, 1993.

ORELAC. **Situación Educativa de América Latina y Caribe**. Santiago: Promedlac, 1998.

PENA, R. L. **Os “CIEPs de Collor”: uma análise sobre o Projeto Minha Gente**. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2015.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018

SOARES, D. P. A. **Programa mais educação nas escolas estaduais de Porto Velho- RO: percursos para a educação integral**. 2013. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2013.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **CAIC**: solução ou problema? Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1995.

SOUZA, Donaldo B.; MENEZES, Janaína S. S.; COELHO, Lígia M. C. C.; BERNADO, Elisangela da S. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 164, 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, 2015.

Recebido em: 05/08/2020

Aceito em: 06/02/2021

COMUNIDADE INFANTIL: PRÁTICAS DO COTIDIANO DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA NA DÉCADA DE 1970

ROSANA CARLA DE OLIVEIRA

Mestra e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP.

E-mail: rosanatts1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1658-8729>

CLAUDIA PANIZZOLO

Doutora em Educação. Professora do Programa Pós-graduação em Educação- Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP.

E-mail: claudiapanizzolo@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3693-0165>

RESUMO

A Comunidade Infantil é a primeira creche universitária federal, pertencente à Universidade Federal de São Paulo- Unifesp. Foi criada em 1971, para atendimento dos filhos de duas funcionárias da *Escola Paulista de Enfermagem* (EPE). Este artigo tem como objetivo apresentar a representação das práticas pedagógicas de um tempo vivido na instituição. A delimitação temporal compreende de 1971 ano da criação até 1979, período em que a Comunidade Infantil funcionou no prédio da EPE. Como fontes foram utilizadas memórias, iconografias e um manual. A categoria principal de análise é a de instituição educativa, com empréstimos do referencial teórico de Justino Magalhães, que aponta para a importância da materialidade, representação e apropriação; como categorias decorrentes foram empregadas as memórias, sob as perspectivas de Halbwachs e Bosi; e lugar com os estudos de Michel de Certeau. Nota-se como resultado dessa investigação que as práticas pedagógicas dessa Instituição Educativa seguiram o projeto institucional elaborado. As análises permitiram concluir que as intenções e interesses dos responsáveis se materializaram no cotidiano, que as questões pedagógicas, associadas as da saúde fizeram parte das ações. Ainda, que algumas dessas práticas tenham sido transformadas ao longo da história da instituição.

Palavras-chave: Comunidade Infantil. Paulistinha. Creche Universitária.

COMUNIDADE INFANTIL: DAILY PRACTICES IN A UNIVERSITY DAY CARE IN THE 1970

ABSTRACT

The Comunidade Infantil is the first federal university daycare center to belong to the Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Created in 1971, to care for the children of two employees of the Escola Paulista de Enfermagem (EPE). This article aims to present the representation of the pedagogical practices of a time lived in the institution. The temporal delimitation comprises from 1971 year of creation until 1979, a period in which the Comunidade Infantil functioned only in the EPE building. As sources were used memories, iconographies and a manual. The main category of analysis is that of educational institution with loans from the theoretical references of Justino Magalhães, which points to the importance of materiality, representation and appropriation, as the resulting categories were used the memories under the perspectives of Halbwachs and Bosi, and place with the studies of Michel de Certeau. Research results show that pedagogical practices of this Educational Institution were based on the proposed institutional project. The analyzes allowed to conclude that the

intentions and interests of the responsible ones materialized in the daily one, that the pedagogical questions, associated to the ones of health were part of the actions. Still, that some of these practices have been transformed and others have remained throughout the institution's history.

Keywords: Comunidad Infantil. Paulistinha. University Day Care.

COMUNIDADE INFANTIL: PRÁCTICAS DIARIAS EN UNA GUARDERÍA UNIVERSITARIA EN LOS AÑOS 70

RESUMEN

La Comunidad Infantil es la primera guardería universitaria federal, perteneciente a la Universidad Federal de São Paulo - Unifesp. Fue creado en 1971, para cuidar a los hijos de dos empleados de la *Escola Paulista de Enfermagem* (EPE). Este artículo tiene como objetivo presentar la representación de las prácticas pedagógicas de un tiempo vivido en la institución. La delimitación temporal comprende desde 1971 año de creación hasta 1979, un período en el que la Comunidad Infantil funcionó solo en el edificio EPE. Como fuentes se utilizaron memorias, iconografías y un manual. Como principal categoría de análisis, se utilizó la institución educativa, con préstamos del marco teórico de Justino Magalhães, lo que señala la importancia de la materialidad, la representación y la apropiación, como categorías resultantes, los recuerdos se utilizaron desde las perspectivas de Halbwachs y Bosi, y se ubicaron con los estudios de Michel de Certeau. Como resultado de esta investigación, se observa que las prácticas pedagógicas de esta institución educativa siguieron el elaborado proyecto institucional. Los análisis permitieron concluir que las intenciones e intereses de los responsables se materializaron en el cotidiano, que las cuestiones pedagógicas, asociadas a las de salud fueron parte de las acciones. Aún así, algunas de estas prácticas se han transformado y otras se han mantenido a lo largo de la historia de la institución.

Palabras-clave: Comunidad Infantil. Paulistinha. Guardería Universitaria.

A HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO PARA A INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Comunidade Infantil nasceu no ano de 1971 como a primeira Creche Universitária Federal brasileira⁴⁵ e a partir de 2014⁴⁶ foi reconhecida oficialmente como Núcleo de Educação Infantil (NEI)Paulistinha. Essa instituição educativa foi criada para atendimento dos filhos de duas funcionárias que trabalhavam na Escola Paulista de Enfermagem (EPE), que não tinham com quem deixar seus filhos durante o período de trabalho. Essas mães trabalhadoras pertenciam às camadas médias da sociedade e tinham cargos de nível superior.

⁴⁵ De acordo com Brasil (2010) existem em funcionamento 26 unidades de Educação Infantil em 19 universidades federais, grupo no qual a instituição pesquisada se insere como a primeira Creche Universitária Federal. A Paulistinha institucionalmente está vinculada à Reitoria da Universidade Federal de São Paulo-Unifesp.

⁴⁶ Resolução nº102, de 11 de junho de 2014. Cria o Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/resolucao102.pdf>. Acesso em 20/01/2018.

Uma era professora do curso de Enfermagem e a outra era chefe do Departamento de Recursos Humanos.

A instituição está localizada na Vila Clementino, zona sul da cidade de São Paulo, região do Parque do Ibirapuera, mesmo bairro de sua criação. Nas primeiras décadas do século XX esse lugar possuía um aspecto rural e foi se reconfigurando com a chegada de famílias italianas e portuguesas que ocuparam os postos de trabalho oferecidos nas chácaras e em um grande matadouro que movimentava a economia da região (ANGRIMANI, 1999).

O aspecto rural se manteve até meados do século XX. De acordo com o autor, muitas transformações se deram ao longo da década de 1970. Instituições e serviços foram chegando e se juntando à Escola Paulista de Medicina (EPM), à Escola Paulista de Enfermagem (EPE), ao Hospital São Paulo (HSP) e ao Amparo Maternal, dentre elas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Biológico. Essas transformações no decorrer dos tempos, fizeram com que a característica de local calmo e pacato, se convertesse em um bairro movimentado e de novas vizinhanças.

O crescimento da região provocou uma série de mudanças em sua paisagem. As chácaras foram loteadas, casas e sobrados demolidos deram lugar à construção de prédios. Os jardins das casas que restaram se renderam às garagens pavimentadas, no entanto, parte da vegetação resistiu e se conservou nas ruas arborizadas que constituem o lugar (ANGRIMANI, 1999).

Nesse lugar caracterizado por um misto entre o moderno e o antigo foi criada a Comunidade Infantil. Em uma sala adaptada da Escola Paulista de Enfermagem ofereciam às primeiras crianças atenção à higiene, alimentação, recreação e demais cuidados essenciais de acordo com cada faixa etária.

Os relatos revelam que o atendimento ofertado foi considerado de boa qualidade pela comunidade da EPE, EPM e HSP, o que levou outros segmentos a pleitearem o direito aos cuidados de seus filhos no período e local de trabalho. Desse modo, cerca de dois anos após a criação da creche houve a ampliação do serviço e a necessidade de elaboração de um projeto de funcionamento.

Naquele momento, a creche recebeu seu primeiro nome de Comunidade Infantil, que permaneceu até finais dos anos de 1980, período em que funcionou no prédio da EPE na rua Napoleão de Barros e em um sobrado alugado na mesma rua. Somente na década de 1990 a creche mudou-se para a rua Varpa, no mesmo bairro, ocupando dois sobrados -um para o berçário e outro para as crianças maiores- e então passou a ser chamada de Paulistinha.

Este artigo tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas de um tempo vivido na instituição, para ajudar a compreender as relações, os saberes, as crenças e as atitudes que formaram a cultura escolar naquele tempo. Este estudo se insere na perspectiva dos estudos de História das Instituições Educativas, e para tal, considera a materialidade, as representações e a apropriação dos participantes da história desta instituição.

O limite temporal compreende desde o ano de 1971- ano da criação da creche até 1979, período em que a Comunidade Infantil funcionou somente no prédio da EPE.

Para a construção do texto procedeu-se a análise das seguintes fontes: documentos da Creche e da Escola Paulista de Enfermagem, o Manual Comunidade Infantil Creche (1979), entrevistas⁴⁷ e documentos de arquivos pessoais, como registros e fotografias cedidos pelos participantes da pesquisa⁴⁸.

De acordo com Magalhães (2004) para compreender o processo histórico de uma instituição educativa é preciso conhecer a organização, o funcionamento, as práticas, as representações, as apropriações, o envolvimento e as memórias. A dimensão simbólica e a subjetivação se materializam no que se refere às ações da realidade institucional, como desempenho de funções e papéis de cada um dos envolvidos.

As representações se constituíram nessa narrativa referentes ao grau de aplicação das pedagogias, relativas aos currículos, estatutos e ações de seus agentes que subsidiaram as práticas cotidianas, com seus valores implícitos que pautaram a modelização de comportamentos. A materialidade foi apresentada nos fazeres pedagógicos, na organização e funcionamento, nas condições materiais, nas paredes brancas e no espaço limitado às crianças. Condições que foram oferecidas naquele momento e revelaram o projeto educacional daquela instituição. As aprendizagens, a cultura escolar, o modelo pedagógico, a identidade dos sujeitos que se formaram são as apropriações estabelecidas num contexto complexo e multifacetado, tomadas das estruturas que desenvolveu sua identidade histórica.

Para Magalhães (2004) as memórias são consideradas recursos fundamentais para a construção da História das Instituições, principalmente quando as fontes documentais são

⁴⁷ Foram entrevistadas algumas pessoas que participaram do período de criação e implementação da Creche. Para as transcrições das entrevistas foram utilizados os recursos gráficos sugeridos por MARCUSCHI (2007), referência brasileira para análise da conversação. Nos fragmentos de entrevistas, quando se tratar de fala literal dos entrevistados, foram utilizados: fonte itálica tamanho 12 em até 3 linhas no corpo do texto e entre aspas; com mais de 3 linhas, fonte itálica tamanho 11 com recuo de 3 centímetros. Ainda os seguintes recursos: colchetes [...] para supressão de trecho no mesmo turno de fala; ponto (.) indica pausa, e letras maiúsculas para destaque nas palavras ou expressões quando dada ênfase pelo entrevistado.

⁴⁸ Projeto de Pesquisa aprovado no Conselho de Ética em Pesquisas- CEP/UNIFESP sob o Parecer de número: 1559/2017, na data de 01 de fevereiro de 2018.

escassas ou de difícil acesso: “É uma memória ritualista e comemorativa, feita de relatos e de representações simbólicas ou materiais, sedimentadas ou mediatizadas por historiais e fatologias, frequentemente de reduzido valor científico” (p. 127).

As entrevistas permitiram momentos de escuta, que possibilitaram aos entrevistados se situar em outro tempo, e por meio das memórias inferir um passado ainda presente em suas recordações revelando as apropriações constituídas nessa instituição. A análise das entrevistas associada às demais fontes possibilitou a reconstrução de um tempo vivido a partir da visão de mundo dos envolvidos.

Assim como alerta Benjamin (1994) durante as análises foi possível observar que a narrativa é embasada em elementos como os ensinamentos morais, as sugestões práticas e as normas de vida. Deste modo, cabe ao historiador apresentá-los não como modelos únicos de história, ou descrição de um objeto físico, mas como uma constituição a partir de uma visão de mundo.

Bosi (1994) corrobora com o autor afirmando que a narração não é parte do confinamento de um livro, mas recriação de vibrações transformadas e produzidas com amplitude de experiências que permite ao ouvinte uma situação aberta de interpretação, cuidadosa e rigorosa. Afirma que “A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma” (p. 88).

Durante as análises notou-se que as memórias e os esquecimentos integravam um coletivo ao qual o entrevistado pertencia. Halbwachs (2006) afirma que a memória é individual e única, no entanto, destaca que as rememorações são desenvolvidas a partir de combinações complexas de quadros sociais estabelecidos de acordo com as relações vividas. Ainda ressalta que, o esquecimento de determinado período está relacionado à perda de contato com os que o rodeavam, assim, novos quadros sociais se constituem e formam outras combinações complexas e dialéticas. Desta forma considera o esquecimento tão necessário quanto a memória.

De acordo com o autor, cada indivíduo constrói sua lembrança a partir das marcas dos grupos sociais a que pertence, nos quais as memórias e esquecimentos pressupõem mudanças e permitem relatar histórias distintas. A memória e o esquecimento marcaram as narrativas apontando reconstruções, costumes, valores, e hábitos que adentraram e se formaram na cultura escolar, algumas conservadas e outras modificadas. Neste estudo as memórias foram utilizadas como fonte para reconstrução de um passado vivo, não como uma história única e

verdadeira, mas como possibilidade de revelação de uma visão de mundo de um tempo vivido.

E por fim, cabe destacar o aporte de sustentação da pesquisa buscado em Certeau (1976, 2014), que afirma que toda narração integra um *Lugar* de origem, como parte da prática cotidiana. Os fatos narrados produzem um campo de atuação, espelham a vida, organizam e transformam os lugares em espaços, os quais situam o leitor quanto às caminhadas traçadas e suas transformações. A análise extrapolou a marcação da temporalidade, indicou ações dos envolvidos e as relações dentro de elementos indicativos que compuseram um cenário, e que reportaram a um tempo e tornaram possível o entendimento da história narrada.

O texto está organizado em três seções. Na primeira *Memórias de criação da Comunidade Infantil*, apresenta-se a ambiência do período em que nasce a creche, as dificuldades e as relações construídas; na segunda, *As crianças, o espaço e as professoras bem-educadas*, busca-se discutir as relações estabelecidas entre os participantes que transformaram aquele lugar em um espaço praticado; na terceira *Práticas cotidianas na Comunidade Infantil*, ajusta-se o foco para as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano e para os aportes que subsidiavam a organização da creche; e por fim as considerações finais.

MEMÓRIAS DE CRIAÇÃO DA COMUNIDADE INFANTIL

Entra a década de 1970, seis anos após o Golpe Civil-Militar que marcou o início dos anos de chumbo no Brasil, período de repressão, privação, cassação de direitos e cerceamento da liberdade política dos brasileiros que duraria 21 anos. O Ato Institucional n.º 5 (AI-5) suspendeu os direitos constitucionais civis, dando poderes aos governantes que fizeram uso de maneira arbitrária e a sociedade sofreu as repercuções diretas daquele momento histórico.

De acordo com Cunha (1980) os meios oficiais divulgavam um otimismo social e econômico, no entanto, os dados do Censo Demográfico de 1970 apontavam distorções em relação aos dados e os discursos apresentados que revelaram desigualdades na distribuição de renda e aprofundamento nas desigualdades sociais. O autor aponta que a educação foi utilizada como forma de manutenção do regime, já que as escolas elementares destinadas aos filhos dos trabalhadores eram muitas vezes, de baixa qualidade e o ensino secundário visava à formação de mão de obra, diferente das camadas médias e altas que continuavam com um currículo amplo centrado nos estudos literários. A este respeito Cunha (1980) afirma que:

[...] a Ciência da Educação é um capítulo da Política: a arte de governar as crianças está estreitamente ligada à arte de governar os homens: a educação das crianças deve ser assumida pelo Estado e retirada da responsabilidade dos particulares (p. 39).

O Estado se utilizou das Políticas Públicas para Educação de forma ineficaz, principalmente em relação as crianças pequenas. Os dispositivos legais não garantiram a oferta do atendimento, já que existia enorme contingente de mulheres trabalhadoras que necessitava de vagas em creches.

O município de São Paulo oferecia um número insuficiente de creches reconhecidas oficialmente para atendimento das crianças da cidade. A ausência de vagas era a motivação para as mulheres se organizarem em favor do direito de um lugar seguro para deixar seus filhos durante o horário de trabalho.

Segundo Rosemberg, Campos e Haddad (1991) em 1970 o Município de São Paulo tinha uma população de 750 mil crianças na faixa etária de 0 a 4 anos e as políticas eram ineficientes para o atendimento dessa demanda. Segundo as autoras, havia apenas 840 crianças atendidas em estabelecimentos oficiais em toda a cidade de São Paulo. A prefeitura possuía apenas uma Creche da Rede Direta - vinculada diretamente ao poder público, incluindo investimento, gerenciamento de funcionários e proposta educacional que atendia 180 crianças. A grande parte dos atendimentos, 660 crianças, era realizada por 28 Creches Conveniadas vinculadas a setores como saúde, serviço social, organizações não governamentais e instituições religiosas. As instituições mantenedoras eram as responsáveis pela gestão de recursos financeiros, repassados pelo poder público, contratação de profissionais e programa de atividades (ROSEMBERG, CAMPOS, HADDAD, 1991, p. 17).

Nessa mesma década o quadro de funcionários da *Escola Paulista de Enfermagem* era composto majoritariamente por mulheres, desde as estudantes até os cargos mais altos. Os relatos revelaram que grande parte dessas funcionárias tinha filhos pequenos e precisava de um lugar para deixar seus filhos no período de trabalho, desse modo a procura por vaga em creches era grande.

Suzana Pimenta⁴⁹ chefe da secretaria acadêmica da Escola de Enfermagem e irmã da professora Rosa Aparecida Pimenta- mãe de duas meninas, e Maria Gaby -professora do curso de Enfermagem -mãe de um menino, também foram vítimas do problema que assolava

⁴⁹ Suzana Pimenta mãe das primeiras crianças da creche - entrevistada em 28 de fevereiro de 2018.

as mães trabalhadoras, de não ter onde deixar seus filhos⁵⁰. Juntas e amparadas nos dispositivos legais, Decreto -Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943 (CLT)⁵¹, foram até a madre Áurea- responsável pela EPE, e solicitaram o direito de permanência dos filhos naquele local durante o expediente. O fato de a mãe utilizar a legislação como instrumento de trabalho favoreceu a reivindicação do cumprimento do seu direito de mãe trabalhadora. Quanto à lei, Suzana afirma que:

Tinha conhecimento já, mas na hora veio uma inspiração até porque eu lidava com isso nessa época, além de ser secretária acadêmica eu lidava também com o RH da escola. Então, eu e a Gaby tomamos coragem e contando com o apoio e autorização da madre Áurea, que era a diretora, nós fomos conversar com o reitor. Na época não era reitor ainda porque não era Universidade, ele era o diretor-presidente Horácio Feliz de Melo⁵². [...] O doutor Horácio obviamente teve dificuldades de entender, o que comum na época. Não era uma coisa normal dessas de acontecer. Existia a lei que protegia, mas a maneira de fazer não acontecia de verdade, só algumas fábricas garantiam esse atendimento para suas funcionárias, mas a maioria das empresas não fazia. Houve um pouco de dificuldade, mas depois ele autorizou (Entrevista Suzana).

A negociação das mães com a diretoria do Departamento de Enfermagem para aceitação da permanência das crianças durante o período de trabalho não aconteceu harmoniosamente. Foram diversos momentos de conversas, divergências e convergências, até a chegada das crianças na instituição:

Eu peguei a lei na mão e fui conversar com o doutor Horácio. Ainda, a madre Aurea ficou toda cheia de pruridos porque sabia que eu era meio brava. E eu disse não! É a lei que me dá esse direito e fui... Foram muitas conversas com o diretor Horácio, foram muitas brigas, muitas discussões, até que finalmente, com o apoio das religiosas, ele aceitou. Foi uma situação nada amistosa e a Gaby precisou se opor do cargo que ocupava (Entrevista Suzana).

Em meio a esse conflito, a condição para a autorização da assistência era de que não houvesse nenhum tipo de despesa para a escola, pois, naquele momento a *Escola Paulista de Medicina*, à qual a EPE estava vinculada, não dispunha de orçamento para custear o serviço a ser oferecido para as crianças:

A única coisa da Paulista de Enfermagem era o local, que era bem pequeno por sinal! [...] a EPM não tinha condições de ter um local específico, e é aí que entra a criatividade das enfermeiras e de todos os profissionais que trabalhavam na Escola. E o desafio de uma das

⁵⁰ É possível notar a importância da mulher trabalhadora no período de criação da creche, visto que em período de ditadura militar e queda nos rendimentos familiares, grande parte delas assumiu a responsabilidade do sustento da família (CUNHA, 1980).

⁵¹ Consolidação das Leis do Trabalho. § 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência a seus filhos no período da amamentação (BRASIL, 1943).

⁵² Horácio Feliz de Melo – foi diretor-presidente da Escola Paulista de Medicina de São Paulo. Tornando-se reitor quando as faculdades foram federalizadas e se tornou universidade, a atual UNIFESP.

pequenas salas ser transformada em um berçário, porque Alessandra era bebezinha (Entrevista Rosa⁵³).

Depois das intensas negociações conseguiram uma sala apartada, e então, organizaram tudo o que era preciso para iniciar o atendimento:

Sim nós que levamos tudo! Nós que montamos berço, carrinho e tudo que era necessário. Então, escolhemos uma sala que não tinha grande trânsito para as alunas. Porque não era para atrapalhar nada! Não era para atrapalhar o trânsito das alunas! Tinha uma sala que dava para o refeitório, também a parte de trás dava para um jardinzinho do lado de lá. Nos cederam essa sala, e nós montamos tudo, nós contratamos duas pajens, nós que contratamos, nós que pagávamos [...] A gente que levava toda alimentação. Lá não tinha nada, nada, nada [...] Nós erámos responsáveis por tudo. Como eu não tinha carro, pegava duas sacolas e as duas crianças no colo e pegava ônibus. Não tem como não lembrar (Entrevista Suzana).

Os alimentos eram levados separadamente em potes, serviam as crianças em todas as refeições do dia. Os lençóis utilizados nas horas de descanso, eram lavados em casa nos finais de semana⁵⁴. Quando ouviam as crianças chorando, interrompiam os afazeres e rapidamente iam verificar o que estava acontecendo:

Não, eu não descia para amamentar, porque naquele tempo, quando acabava a licença-maternidade, a gente já parava de amamentar, mas eu dizia outra coisa, como, por exemplo, que queria trocar minhas filhas. Nos meus horários de folga de cafezinho eu ia lá vê-las, e como estavam cuidando delas. Pra mim aquilo era muito importante, podia ficar perto. Elas sabiam que eu estava lá! E as mães participavam bastante (Entrevista Suzana).

As mães tinham contato com as crianças durante o dia todo, a cada cafezinho, idas ao banheiro ou horário de almoço aproveitavam para ver se estava tudo bem com seus filhos. O atendimento permaneceu por mais de um ano sob a responsabilidade dessas mães, com supervisão da EPE. Então, outras mulheres passaram a reivindicar o direito de ter uma vaga na creche no local de trabalho. Era necessária a ampliação da creche e naquele momento, Madre Áurea convidou Marianna Augusto⁵⁵ - Professora do *Curso de Pós-Graduação em Enfermagem Pediátrica*- para assumir a tarefa de expansão dessa assistência.

Marianna foi escolhida por sua trajetória profissional e acadêmica no que se refere aos estudos de assistência às crianças pequenas. Era enfermeira especializada em Pediatria e Puericultura pela *École de Puericulture de Faculté de Medicine de La Universidade de Paris*.

⁵³ Rosa Aparecida Pimenta, professora da Escola de Enfermagem, irmã de Suzana e tia das primeiras crianças da creche. Entrevistada em 28 de fevereiro de 2018.

⁵⁴ As narrativas retrataram a sobrecarga das práticas cotidianas das mulheres. A mãe era reconhecida socialmente como a única responsável pelo cuidado dos filhos, pelos afazeres domésticos, pela alimentação e ainda, por contribuir com a renda familiar, já que na década de 1970 as dificuldades sociais e econômicas eram muitas, devido às disparidades na distribuição de renda (CUNHA, 1980).

⁵⁵ Marianna Augusto foi uma das fundadoras da creche - Entrevistada em 02 e 24 de fevereiro de 2018.

Francesa e no período de 1955 a 1956 estudou na Suíça com Jean Piaget. Durante os anos 1970, fundou os *Cursos de Pós-Graduação* stricto e lato sensu da *Disciplina de Enfermagem Pediátrica e Puericultura* na EPE (CARMAGNANI; PEREIRA; SILVA, 2010, p. 187 e 193).

Durante as entrevistas Marianna revelou que buscou apoio financeiro em suas relações de amizade para a institucionalização da creche. A professora tinha amizade com professoras americanas e inglesas, entre outras, que ajudaram conceitual e financeiramente na elaboração do projeto institucional. Segundo a entrevistada, elas pertenciam a famílias ricas da sociedade e eram *bem casadas*. O marido de sua amiga chamada Kelly era diretor do Banco de Boston no Brasil, condição financeira que permitia boas doações aos seus projetos considerados filantrópicos.

As trocas de favores eram comuns entre as profissionais da área da saúde, eram frequentes os intercâmbios entre as famílias de diferentes nacionalidades para que os filhos e filhas pudessem estudar. Marianna enviou suas sobrinhas para estudar nos Estados Unidos e recebeu filhas e sobrinhas de amigas para estudar nos cursos técnicos da Escola Paulista de Enfermagem. A rede de sociabilidade de Marianna constituída nos cursos realizados no exterior como na França, Áustria, Suíça e Estados Unidos, como também no tempo em que foi representante do Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁵⁶ - segunda metade da década de 1970- para validação dos Cursos de Enfermagem no país, foi fundamental para a continuidade de seus projetos.

Na década de 1970 a EPE, tinha dois grupos de alunas, as que residiam na cidade e as que vinham do interior da capital paulista. A residência da escola⁵⁷, funcionava no décimo andar do Hospital São Paulo. Na frente do Hospital ficava o prédio da Escola de Enfermagem onde funcionavam as salas de aula e o refeitório para alunas e professoras. O lugar destinado às refeições era um local amplo, arejado e sua localização permitia pouca circulação de pessoas. Aquele local foi escolhido por Marianna e Madre Aurea como o mais adequado para receber um número maior de crianças. Logo, o refeitório foi desativado e aquele lugar foi transformado na creche:

[...] Essas três crianças eram de idade diferente, bebê, 2 anos, 3 anos, não me lembro bem... e as maiorzinhas... como elas foram muito bem tratadas! Deu muito certo, vinham professoras e outras funcionárias pedir para deixar a criança lá. Então, começou a creche desta maneira, e

⁵⁶ Ministério da Educação e Cultura (MEC) era a nomenclatura à época, de acordo com a Lei Federal nº 1.920, de 25 de julho de 1953. Em 1985, pelo decreto nº 91.144, foram desmembrados os Ministérios da Cultura (MinC) e Ministério da Educação (MEC).

⁵⁷ Era chamada de residência a ala destinada à moradia das alunas e professoras do Departamento de Enfermagem, oriundas de outras localidades.

seguiu de uma MANEIRA CIENTÍFICA MUITO, MUITO APRIMORADA⁵⁸. Quando as médicas ficaram sabendo iam visitar e viam que as crianças eram mais bem cuidadas do que as que elas deixavam em casa com a empregada e começaram a pedir para deixar as crianças lá. E aí começou a creche de verdade[...] (Entrevista Marianna).

As narrativas apontam para a preocupação da instituição em oferecer bons cuidados para as crianças. Nesse momento, já contava com um projeto pautado nos referenciais teóricos piagetianos, assim como tantas outras instituições infantis da época⁵⁹.

Os cuidados com o atendimento e com local, também se refletiram na escolha do nome, que segundo Suzana foi sugerido pelas mães. A preferência por Comunidade se deu muito provavelmente pela resistência das famílias e da Enfermagem em aceitar o nome creche, visto que naquela época o termo era associado aos equipamentos voltados às camadas menos favorecidas da sociedade e as crianças que frequentavam a instituição pertenciam à camada média da sociedade. Tal objeção se manifesta no relato de Suzana:

Até o nome Comunidade Infantil a gente montou, porque a gente não queria que chamassem de creche, entendeu? Não que tivesse alguma coisa contra [...] até para não dar a entender que seria alguma coisa como de uma outra fábrica qualquer. Entendia como órgão da saúde já pensando na educação da criança em comunidade e isso era muito importante para a gente (Entrevista Suzana).

O termo creche carregava estigma social, primeiramente pelo atendimento, muitas vezes precário oferecido em determinados períodos do século XX, mas também pela falta de recursos e pela ausência de políticas eficazes que acabavam contribuindo para associação da creche à pobreza (VIEIRA, 2016). E em segundo lugar, pela divisão declarada de instituições, creche para o cuidado dos filhos das camadas pobres, e escolinhas como local de ensino e aprendizagem para as camadas mais altas da sociedade (KUHLMANN JR, 1998; ROSEMBERG, 2002).

Os relatos, como o de Suzana, revelam que “[...] queriam passar um sentido de família, extensão da casa e não algo totalmente institucional e frio”. Ainda demonstram uma tentativa de reiterar que as crianças atendidas na *Comunidade Infantil* não sofriam nenhum estigma, pois eram filhas de funcionárias, médicas e professoras da Escola de Enfermagem.

⁵⁸ As letras em caixa alta foram utilizadas, ao longo do texto, para destacar a ênfase na fala das entrevistadas.

⁵⁹ A teoria piagetiana difundiu-se e foi adotada, por exemplo, pela rede paulistana de Educação Infantil. A esse respeito consultar: SÃO PAULO. **Programação de Atividades para a Educação Pré-Escolar**- PMSP-Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Educação e Recreio, 1972. SÃO PAULO. **O Currículo Pré-Escolar**. PMSP- Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Educação e Recreio, 1974.

Diferentemente das crianças que frequentavam a creche do Jardim Sabiá, Projeto filantrópico desenvolvido pela EPE na região de Parelheiros- bairro periférico de São Paulo, que servia como campo de estágio para o curso de Enfermagem Pediátrica. Na maioria das vezes as crianças assistidas eram filhas de mães solteiras, que precisavam comprovar a necessidade financeira para frequentar a instituição. Destaca-se que essas crianças também recebiam atendimento de qualidade, no entanto, com objetivos e projetos distintos da instituição de classe média (CARMAGNANI; PEREIRA; SILVA, 2010).

As práticas de organização e funcionamento no período de criação dessa instituição formaram um compósito na medida em que as diferentes visões se complementaram e representaram um tempo vivido, passando pelas análises de sua materialidade, organização, funcionamento, quadro imagético e projetivo, representações, tradição e memórias práticas, envolvimento e apropriação daqueles que participaram dessa história (OLIVEIRA, 2019).

As análises revelaram uma representação do período de criação dessa instituição que apontaram motivos, encaminhamentos e ações tomadas naquele momento para a institucionalização da creche. A seguir o texto dedica-se a apresentar as representações vividas, considerando a importância da constituição daquele lugar em espaço que foi fundamental para a construção das relações entre crianças, famílias e as professoras.

AS CRIANÇAS, O ESPAÇO E AS PROFESSORAS BEM-EDUCADAS

Alessandra⁶⁰, juntamente com sua irmã Daniele, chegou à creche ainda bebê com cerca de quatro meses. Durante a entrevista afirmou que quase não se recordava do que viveu naquele tempo. Mas, que guardava as diferentes histórias que lhe foram contadas ao longo da vida e que lhe pareciam muito reais e voltavam à sua memória quando tentava relembrar aquele tempo.

Relatou que não se lembra precisamente do prédio, mas que tinha vagas lembranças de onde hoje funciona a EPE. Seguiu relatando que todos os dias ia para a creche de ônibus com sua mãe, que a segurava em um braço e no outro uma bolsa grande com roupas e comida para o dia. Algumas coisas a marcaram profundamente, como a situação de ter sua tia Rosa como professora da Escola de Enfermagem. Lembra que havia um murinho e uma janela de onde observava o movimento da escola:

⁶⁰Alessandra Pimenta C. G. de Oliveira foi uma das primeiras crianças da creche, juntamente com sua irmã Daniele – Entrevistada em 21 de março de 2018.

A gente ia muito visitar minha tia, e enquanto ela dava aula nós olhávamos pela porta e pela janela. Ela estava sempre presente nos momentos em que eu estava na escola. [...] Eu sentia muita alegria, com a “Taia” era sempre alegria, é um orgulho que existiu a vida inteira, desde muito pequeninha. Mesmo pequena, eu a olhava sempre ensinando as outras pessoas, e ela tinha uma fala BONITA, e eu já tinha uma noção de que era uma pessoa ensinando as outras, ela sempre foi muito querida (Entrevista Alessandra).

A narrativa revela que o ambiente sério e profissional da *Escola de Enfermagem* se quebrava com a presença das crianças. Se rendia às graças de quando os pequenos escapuliam da área de recreação para visitar as salas de aula da graduação ou circular nos corredores, com ares de que faziam alguma coisa errada. As alunas da Enfermagem e as demais funcionárias se encantavam com a presença das crianças:

Olha, sempre foi festa, e me pegavam no colo e beijavam muito. Minha mãe comentava que era a mais gordinha e mais simpática. Ela fala que eu era uma “bebê muito simpática!”, e precisava até ficar me limpando [...] porque eu era muito beijada. Eu era muito sorridente, de sorriso fácil (Entrevista Alessandra).

Segundo os relatos, a *Comunidade Infantil*, juntamente com a EPE, apresentava características de uma *grande família*. A relação entre as mães das crianças que frequentavam a creche ultrapassava os vínculos profissionais e os muros da escola. Além do tempo substancial que passavam no trabalho, os laços foram se fortalecendo, e as famílias passaram a se encontrar em outros momentos de lazer e descanso. Para elas, o local era considerado como extensão dos seus lares e de suas famílias:

SEMPRE, a gente sempre se frequentava entre as duas famílias, a família da tia Gaby, que é a mãe do Hugo e era professora de lá também, a tia Alba e outras várias professoras lá. Nós crescemos juntos, mesmo depois da escola e do berçário (Entrevista Alessandra).

A narrativa de Alessandra revela que o ambiente e as pajens não marcaram suas lembranças na passagem pela creche e destaca que a presença de sua tia foi muito importante para aqueles momentos vividos. Sua mãe e sua tia estavam presentes na maior parte do tempo, o que satisfazia suas necessidades e revela que aquele foi um tempo em que se sentia muito amada. Ao se lembrar vagamente de algumas situações, afirma: “*Diria que é uma coisa de coração que até me emociona, já passei por aqui*”.

FIGURA 1 - Alessandra na área externa da Creche - 1972



Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

FIGURA 2 - Daniele na área externa da Creche - 1973



Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

As fotografias cedidas pela mãe - figuras 1 e 2- apresentam imagens das irmãs Alessandra e Daniele aparentemente felizes, bem cuidadas e saudáveis. A paisagem com grande presença da natureza, em dias de sol, mostra a luminosidade que irradiava entre crianças e vegetações. A brincadeira ao ar livre, a interatividade e a afetividade entre os pequenos marcam as fotos e expressam a concepção de educação das crianças pequenas à época.

É possível observar que o sorriso é uma das marcas das imagens, o que nos permite inferir que a creche fosse um ambiente que trouxesse felicidade, além dos bons cuidados exigidos naquele momento. Barthes (2009) destaca que no processo de escolha e seleção das fotografias o primeiro passo é classificá-las e agrupá-las, a fim de formar um corpus capaz de reconstruir uma representação de um acontecimento ou tempo vivido. A cena escolhida para ser retratada não foi um simples empréstimo, ali se formou o cenário que o fotógrafo julgou ser ideal para representar as práticas vividas no cotidiano.

As relações vividas naquele tempo se constituíram de laços, sentimentos e responsabilidade profissional, transformando um espaço de convivência para todos que ali passavam, dando vida ao lugar. Certeau (2014) alerta para a distinção entre lugar e espaço nas relações de coexistência. Segundo o autor, lugares são comuns e não estabelecem familiaridade, portanto, não definem identidade. É uma configuração espacial que a princípio

não pressupõe vínculo, é inerte, implica ordem. Já espaço indica relações, apropriações e vivencias. Nesse sentido o autor afirma que:

O relato de espaço é em seu grau mínimo uma língua falada, isto é, um sistema linguístico distributivo de lugares sendo ao mesmo tempo articulado por uma “focalização enunciadora”, por um ato que o pratica. [...] Basta aqui, antes de ir buscar as suas indicações na organização da memória, lembrar que com essa anunciação focalizante o espaço surge de novo como lugar praticado (CERTEAU, 2014, p. 198).

De acordo com o autor, as narrativas podem revelar transformações de lugares em espaços ou espaços em lugares. Os elementos dos espaços observados durante as narrativas com base no cotidiano formaram um *palco* e constituíram um *cenário*, não de maneira descritiva, mas dotadas de ações que levaram à representação do vivido, isto é, o espaço se configurou como lugar praticado.

As mães conquistaram o direito de levar as crianças para esse espaço, e inicialmente tinham a responsabilidade pela organização do local, alimentação das crianças e contratação de pessoal. Naquele tempo os cuidados das crianças ficavam sob a responsabilidade de professoras leigas⁶¹, ou seja, que não possuíam nenhuma formação inicial. A principal preocupação era com um local seguro que garantisse a alimentação, cuidado e higiene dos pequenos.

Nos primeiros anos não havia critérios preestabelecidos para a contratação das pajens, que se dava a partir das indicações de conhecidos. As mães justificavam a falta de critérios para seleção das funcionárias pelo acompanhamento e apoio da Enfermagem nas ações com as crianças. Sobre a contratação é revelado que:

Elas não eram meninas, nem senhoras mais velhas, eram moças na faixa etária de vinte e poucos anos. Não necessariamente vinculadas a uma escolaridade adequada. Era levado mais em conta como era a pessoa mesmo, como ser humano, porque ia ter a retaguarda do departamento de Pediatria também (Entrevista Suzana).

Anita foi uma das primeiras pajens da creche, contratada por Suzana, ainda no ano de 1971. Foi descrita como pessoa calma e educada, mas não há lembrança acerca de sua escolaridade. A figura 3, apresenta a pajem ao lado de Alessandra, em um dia de sol, nos fundos da EPE, onde ficava a *Comunidade Infantil*. Muito provavelmente, esta fotografia

⁶¹ Eram chamadas de professoras leigas, aquelas profissionais que não possuíam habilitação específica para desempenhar sua função. Eram consideradas menos aptas a conduzir o processo de aprendizagem. No entanto, isso não significa mau desempenho profissional, pois vários saberes compõem a profissionalidade docente além dos saberes acadêmicos (SILVA, 2015).

tenha sido tirada no mesmo dia da Figura 1, visto o tamanho da criança e a roupa que vestia. O traje de trabalho: avental branco e lenço na cabeça, se assemelha a uma profissional da área da saúde, ressaltando a preocupação com a higiene no trabalho com as crianças pequenas daquele tempo.

FIGURA 3 - Alessandra e sua pajem na área externa da creche – 1972



Fonte: acervo particular – Suzana Pimenta

Suzana não se recorda do nome da colega de trabalho que fez a indicação de Anita para ocupar o cargo. As narrativas revelam que a escolaridade, ou qualquer tipo de formação, pareciam irrelevantes naquele momento, o fundamental era ser *boa pessoa e bem-educada* para garantir que as crianças fossem bem cuidadas e tivessem bons modelos de educação. Segundo as entrevistadas, as pajens tinham atribuições mais comuns, que não exigiam conhecimentos específicos, eram basicamente os cuidados relativos à higiene e alimentação, já as atividades *científicas* eram elaboradas pelo pessoal da Enfermagem.

Já no ano de 1973, começaram a chegar mais crianças à creche e a EPE assumiu a responsabilidade pelo atendimento, contando com duas funcionárias cedidas pela Enfermagem. Nesse momento, as despesas salariais eram pagas pela Escola Paulista de Medicina. Em relação a formação das funcionárias Marianna revela que:

[...]Tinham provavelmente, eu não me lembro mais. Tinham o curso primário talvez. Mas eram muito educadas, porque a seleção pra trabalhar na escola era muito severa... elas eram muito gentis, muito educadas, cuidavam da Escola de Enfermagem... A gente era interna, cozinha, quarto, limpeza etc. e então, nos cederam duas dessas funcionárias [...]. As crianças ficavam lá, recebiam carinho, comida, [...] ficavam o dia inteiro, até que a mãe acabasse de trabalhar e fosse embora (Entrevista Marianna).

As professoras não tinham formação específica, diferentemente dos profissionais da Enfermagem que atuavam na creche. Desse modo, a hierarquia e a superioridade dos profissionais da saúde se manifestaram a todo momento durante as narrativas em relação as funções e ao funcionamento da instituição.

Novamente recorre-se a Certeau (1976) para as análises das narrativas que consideraram que as falas são impregnadas de representações formadas nas diferentes identidades em determinada época. Dessa forma, comprehende-se que “[...] todo sistema de pensamento encontra-se referido a ‘lugares’ sociais, econômicos, culturais, etc” (p. 17). A baixa escolaridade das pajens, a falta de formação profissional, a instalação da creche no mesmo prédio da Enfermagem, a presença das mães durante boa parte do dia na rotina das crianças, a influência da área da saúde e o *manual Comunidade Infantil Creche* (1979) nortearam as práticas cotidianas da *Comunidade Infantil*, que serão apresentadas a seguir.

PRÁTICAS COTIDIANAS NA COMUNIDADE INFANTIL

Foi possível observar transformações e permanências nas práticas durante toda a década de 1970. As relações continuaram com ares familiares, as atividades pedagógicas permaneceram sob a elaboração da Enfermagem Pediátrica, os horários se conservaram ampliados, de modo que, contemplassem o período de trabalho das mães -que muitas vezes ultrapassavam o de atendimento- e as mães continuaram levando os lençóis para lavar em casa aos finais de semana.

Certa mudança foi observada em relação à alimentação das crianças. No início, os alimentos eram escolhidos, preparados e enviados de acordo com os hábitos e cultura familiar. Em meados da década de 1970, a creche ainda não fornecia a alimentação, mas contava com um cardápio semanal, elaborado por nutricionistas, que deveria ser seguido pelas mães no preparo das refeições a serem enviadas à creche.

Também houve mudança em relação às despesas, no início os salários das pajens eram pagos pelas mães, os mobiliários haviam sido doados pelas mães e pelos amigos de Marianna e as funcionárias de limpeza eram cedidas pela EPE. Já na segunda metade da década de 1970, a *Comunidade Infantil* passou a ser subordinada à Escola Paulista de Medicina, que assumiu todos os custos e despesas como: compra de móveis, materiais, salário das pajens e dos funcionários e a contratação de uma professora.

Apesar de a *Comunidade Infantil* não ter sido vinculada a nenhum departamento ou órgão da Educação ou da Saúde, a análise das fontes revela que a instituição seguia as orientações e os mesmos pressupostos teóricos da época para instituições educativas de crianças pequenas pautados nos pressupostos piagetianos.

De acordo com Kuhlmann Jr (2000) na década de 1970 as orientações às instituições infantis partiam dos órgãos de assistência social e da saúde, deste modo, as práticas cotidianas em creches eram entendidas como assistencialistas e não pedagógicas. No entanto, a *Comunidade infantil* buscava uma linha de trabalho que superasse o binômio saúde e nutrição. Nesse sentido Augusto (1979) afirma que “para o atendimento a filhos de funcionários da Escola Paulista de Medicina, da área médica e de Enfermagem, foi criada uma creche onde se desenvolvem as técnicas mais avançadas de assistência global à criança” (p. 3).

Para sistematização do trabalho na instituição Marianna Augusto, juntamente com outras Enfermeiras, também especializadas em Pediatria e Puericultura, organizou a escrita do manual *Comunidade Infantil Creche* (1979). Esse documento foi fruto das práticas que já vinham acontecendo na *Comunidade Infantil* e na *Creche do Jardim Sabiá*, pautado nos pressupostos piagetianos tinha como objetivo “[...] orientar a organização e funcionamento das creches que atendam às exigências da pediatria contemporânea e ofereçam melhor assistência à criança” (AUGUSTO, 1979, Prefácio).

As práticas cotidianas seguiam as orientações previstas no capítulo intitulado *O Ritmo Diário de uma Criança na Creche*, com um Programa de Estimulação, conforme é apresentado no quadro 1.

Faixa etária	Linguagem	Conduta motora	Conduta adaptativa	Conduta pessoal-social (continuação)
Para crianças de 12 a 24 meses	Manipular e nomear objetos, desenvolver a linguagem realizando as seguintes atividades: incentivar e reforçar o uso de novas palavras, mostrar figuras e gravuras com objetos e animais do seu conhecimento, pedindo para identificá-los e nomeá-los das ordens simples que a criança pode executar. Organizar jogos para criança apanhar 2 ou 3 brinquedos.	Localizar-se no espaço tomando como ponto de referência o seu próprio corpo. Adquirir equilíbrio e conhecer as partes do corpo através das seguintes atividades: brincar com a bola, chutando-a e jogando-a com as mãos, andar em diversas superfícies, seguindo traçados, subir e descer, esconder brinquedos para criança localizá-los.	Fazer com que a criança conheça as partes do próprio corpo, solucione problemas de ordem mecânica e desenvolva a coordenação motora, através de atividades como: empilhar caixas de fósforo ou blocos de madeira, colocar e retirar objetos de dentro de uma caixa, derramar grãos de feijão e arroz ou água de uma vasilha para outra, mostrar as partes do seu corpo colocando a mão e identificando-as.	Obter controle do esfíncter anal, treinar o controle do esfíncter urinário, desenvolver hábitos de higiene e de cortesia e saber alimentar-se sem ajuda através das seguintes atividades: levar as crianças ao banheiro várias vezes por dia e oferecer o urinolzinho para evacuar, oferecer-lhe o irmãozinho várias vezes por dia. Ensiná-la a despedir-se e dizer por favor, oferecer alimentos sólidos, ensinar a mastigar
Para crianças de 24 a 36 meses	Fazer com que a criança reconheça os elementos gradativamente mais simbólicos, associe o objeto à sua função, incentivar a comunicação usando frases através de histórias que ela possa repetir, juntar seus objetos de uso numa caixa e fazer com que ela os retire, identificando-os. Mostrar gravuras conhecidas para identificar e nomear, ensinar pequenas canções, mostrar o objeto e falar para que serve, ensiná-la	Desenvolver a musculatura, o equilíbrio e a coordenação, movimentar-se no espaço descobrindo limites e direções através de algumas atividades como: andar com uma caneca contendo água sem derramar, pular com os dois pés juntos, jogar objetos a distância tentando atingir um alvo, apanhar bolinha com os dedos dos pés, passar por cima de uma corda sem tocá-la.	Desenvolver a motricidade simples fina, a criatividade e ter noção de forma e tamanho, praticando atividades como: desenho livre, recorte a dedo, picotagem, recorte a tesoura, trabalhos com massinha, argila, barro, desenho na areia, desenho na madeira e trabalhos com material sensorial, empilhar, encaixar e enfiar.	Desenvolver a capacidade de interagir com crianças da mesma idade, identificando-as pelo nome, ampliar a convivência com outras crianças, atender ordens simples. Adquirir hábitos de trabalho e cooperação através de atividades como: memorizar os nomes, imitar animais, exercícios de adivinhação, brincadeiras em grupo, imitar pessoas, lavar as mãos, pentear os cabelos, escovar os dentes, calçar sapatos, repartir brinquedos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados reportados em (AUGUSTO, 1979, p. 35-41).

O programa previa estimulação para as crianças de 0 a 4 meses, nas atividades de conduta motora. Eram prescritos exercícios para o desenvolvimento da musculatura, que estimulassem a levantar a cabeça, sentar, engatinhar e depois andar. A esse respeito, Kramer (2001) afirma que as propostas educacionais voltadas às pré-escolas e creches apontavam para uma concepção de infância como etapas de desenvolvimento lineares, que deveriam ser alcançadas nos diferentes níveis estruturais.

As atividades de estimulação eram consideradas como essenciais para o desenvolvimento da criança. Previstas na rotina, eram desenvolvidas por profissionais da saúde- enfermeiras e estagiárias do Curso de Enfermagem- que eram consideradas as mais aptas para esse trabalho. As narrativas apontam para a importância do estágio, nesse campo, que permaneceu na Instituição:

[...] o estágio de Enfermagem é o fazer, e eles participavam da rotina da creche, dando alimentação para criança, fazendo testes de sangue, vendo as falhas de desenvolvimento, fazendo estimulações na área da linguagem ou motora para quem precisasse. Também fazendo a parte afetiva, e o brincar, que é o mais importante. Então, é um estágio para que o aluno entenda o que é ser uma criança saudável, porque quando ela está fazendo estágio no Hospital ele tem o parâmetro do que é uma ausculta boa e uma ausculta com problema. Então, ele vai para esse campo e descobre as necessidades das crianças (Entrevista Conceição)⁶².

A preocupação com uma formação integral dos estagiários se manifesta quando Conceição afirma que eles precisavam de um comparativo entre uma criança saudável e uma doente e destaca a maneira afetiva como esse estágio acontecia. Nessa proposta a interação entre as crianças ou com os adultos era valorizada.

As narrativas revelaram que naquele tempo os bebês permaneciam grande parte do tempo em berços individuais. Como possibilidade de desenvolvimento destacam-se as atividades pré-determinadas, que eram praticadas por meio de situações preparadas especificamente para atingir objetivos próprios para cada faixa etária, como pode-se observar no quadro 1, a atividade de Conduta motora para crianças de 0 a 4 anos, levantar a nuca da criança lentamente para ajudá-la a sentar.

O termo *Fazer com que* aparece várias vezes no programa principalmente na área da *Linguagem* como, por exemplo, *Fazer com que* a criança: tome conhecimentos dos sons, fique atenta e reconheça elementos. Esse termo também é utilizado nas atividades de *Conduta pessoal-social* que apontam uma preocupação modeladora das atitudes e comportamentos.

Fazer com que a criança se sinta mais independente, amplie seu mundo, tornando-se mais sociável, e desenvolver a atenção, oferecendo-lhe a colher durante as refeições, para iniciar o seu aprendizado. Levá-la para passear para observar cenas ao ar livre, brincar com ela de bater palmas, rir e cantar [...] Fazer com que a criança fique mais independente, desenvolva o hábito de ordem e cortesia, ensinando a alimentar-se sozinha e ajudando-a quando necessário, oferecer líquido na caneca ou copo de plástico.

⁶² Conceição Vieira da Silva Ohara foi professora do Curso de Enfermagem Pediátrica - entrevistada em 16 de julho de 2018.

Ensiná-la a guardar seus brinquedos, a estender a mão para as pessoas e dizer adeus (AUGUSTO, 1979, p. 35-41).

Ao observar o programa nota-se que a proposta se pautava no preparo da criança para algo que iria acontecer, concepção apresentada nas atividades de *Conduta Motora* e de *Linguagem* sob o uso do termo *Prepará-la para*. Para as crianças de 4 a 7 meses, eram consideradas como atividades de *Linguagem* a movimentação de objetos na frente da criança para que percebessem e imitassem os sons.

Para as crianças de 7 a 12 meses, a *Linguagem* aparecia como memorizações e repetições. O estímulo da pronúncia de sons simples como: *mamá, dadá, papá*, o treino de palavras e frases consideradas simples pelo adulto para serem decoradas, infantilizavam a fala da criança. A linguagem aparecia como um treino da fala que, muitas vezes descontextualizadas se distanciava da sua função social.

A musicalidade nas atividades da Creche aparece tanto nas narrativas, quando as entrevistadas relatam que as *crianças cantavam o tempo todo*, como também no *Programa* que aponta que cantar era parte da rotina e compunha as práticas cotidianas, ora a professora cantava para as crianças, ora as crianças cantavam juntas. As Atividades de *Linguagem* para as crianças de 7 a 12 meses, tinham o objetivo de despertar a harmonia estética, com a variação dos ritmos, para que as crianças acompanhassem com o corpo.

Cantar e dançar aos poucos foram se firmando como uma das características do cotidiano da creche, que logo se constituiria em apresentações para as mães em datas comemorativas e nos anos seguintes em grandes eventos de final de ano. Nos momentos de refeição, além de cantar as crianças também agradeciam os alimentos em oração. Embora as orações de agradecimento fizessem parte da rotina e a Escola Paulista de Enfermagem tivesse vínculo com a igreja católica, os entrevistados afirmaram que a religiosidade não era praticada na creche:

Durante a história da creche foram observadas indicações sobre a religiosidade que permeava as ações cotidianas, como orações antes das refeições, comemorações de datas religiosas e ainda oração na festa de encerramento. No entanto, isso nunca foi observado pelos entrevistados, talvez por não haver distinção de aula de religião e a religiosidade das ações (OLIVEIRA, 2019, p. 207-208).

As Atividades de *Conduta pessoal-social* privilegiavam os bons modos. Havia orientações para ensiná-las a guardar seus brinquedos, cumprimentar e se despedir das pessoas. Nota-se o cuidado com o refinamento dos comportamentos, já que, a *Comunidade Infantil* atendia crianças das camadas médias. A esse respeito afirma Oliveira (2019): “A

preocupação com o bom comportamento se expressava fortemente nas práticas, a construção de hábitos e costumes era fundamental para que as crianças se tornassem bem-educadas” (p. 134).

As atividades consideradas pedagógicas eram chamadas de *Condutas adaptativas*, eram elaboradas pela professora⁶³ e desenvolvidas pelas auxiliares ou pajens, que não participavam do planejamento:

[...] tinha que desenvolver um trabalho técnico-científico com essas crianças, não podia ser um DEPÓSITO de crianças. Aí eu fiz a programação... eu já tinha feito o curso na França na faculdade de medicina, na Escola de Puericultura da Faculdade de Medicina da Universidade de Paris, já tinha feito curso na Áustria para cuidar de crianças (Entrevista Marianna).

O fragmento da entrevista revela que a programação era realizada por Marianna, considerada a mais apta para esse tipo de trabalho. A expressão *desenvolver um trabalho técnico-científico* aparece diversas vezes durante o relato, e atesta que as atividades eram planejadas por pessoas altamente qualificadas e desenvolvidas por pessoas leigas, que tinham, talvez, o ensino primário, mas eram *muito bem-educadas*.

Augusto (1979) apresentava uma composição do quadro de pessoal considerada ideal para o bom funcionamento de uma creche, embora o documento considerasse que nem sempre era “[...] possível na realidade brasileira, dada a escassez de recursos disponíveis e principalmente a falta de pessoal especializado” (p. 22).

Era indicado que a formação do quadro funcional completo, denominado equipe multidisciplinar, fosse composto gradativamente por pessoas especializadas profissionalmente. Ainda apontava que alguns aspectos poderiam ser alterados na falta de recursos econômicos. Na impossibilidade de contratação de funcionários com formação universitária, julgava-se prioritariamente a formação da enfermeira especializada em Pediatria e Puericultura, por ser considerada a profissional mais capacitada para assistência à criança.

Além de orientação para a organização das rotinas diárias também apresentava especificações para a contratação de pessoal conforme é possível observar no quadro 2. O quadro apresenta critérios considerados relevantes para a contratação dos funcionários na época como: escolaridade, condições de saúde, aparência e idade.

⁶³ A creche tinha uma profissional formada em Pedagogia responsável pelas atividades de ensino e planejamento das atividades a serem executadas pelas pajens.

QUADRO 2 - Critérios para seleção de pessoal

Critérios	Especificações
Escolaridade	1º Grau completo - secretária e auxiliar de laboratório
	4ª série do Primeiro Grau - auxiliar de puericultura, auxiliar de lactário, cozinheira, auxiliar de cozinha, faxineira, lavadeira, guarda
	Curso técnico - auxiliar de enfermagem
	Curso Normal - professora com especialização em pré-primário
Condições gerais de saúde	Exame físico geral
	Exame dentário
	Abreugrafia do tórax
	Exame protoparasitológico
Aparência geral	Postura
	Cabelo
	Vestuário
	Aspecto geral de higiene e apresentação
Contato com a criança	Deverão ser observados em todos os funcionários, principalmente o humor, a afetividade e a facilidade de contato com a criança. Para observar estes itens, faz-se necessário que o elemento a ser selecionado permaneça na creche durante certo período, no qual será observado e avaliado antes da contratação definitiva.
Idade	Idade mínima- 18 anos
	Idade máxima - difícil de ser estabelecida, pois é preciso analisar a função, as condições de saúde e a disposição física da pessoa.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados reportados em (AUGUSTO, 1979, p. 23-28).

Novamente a análise aponta que a escolaridade ou a formação profissional não eram as principais exigências para a contratação. O quadro revela que as pajens- pessoas responsáveis pelos cuidados das crianças- eram contratadas como auxiliares de puericultura. A escolaridade exigida era 4ª série do Primeiro Grau⁶⁴ - a mesma exigida como mínima para os funcionários de serviços gerais, como limpeza e cozinha.

As condições de saúde, aparência e contato com a criança eram parte dos critérios exigidos. No critério contato com a criança destacam-se as especificações: gostar de criança, afetividade, humor e “facilidade com o contato”, aspectos que deveriam ser avaliados e

⁶⁴ Nomenclatura utilizada à época de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971, que fixou normas para o ensino de 1º e 2º graus.

testados antes da contratação. A narrativa de Marianna, complementa esse ideário de profissional quando afirma que era necessário “*ter conhecimento e ser muito bondosa, e saber que criança merece todo cuidado, mais nada! E aí, conforme você pode, você dá!*”

Por volta do ano de 1975 a *Comunidade Infantil* recebeu em seu quadro de funcionários a professora Carlini. Amiga de Marianna era uma enfermeira que também se formou no Curso Normal e atuou na *Creche* por um bom tempo. Segundo Suzana “[...] *ela era doce, uma pessoa de ouro.*” Foi a primeira profissional da educação na creche e trabalhou com as crianças maiores do jardim, etapa preparatória que precedia a entrada da criança no ensino primário.

A creche seguia com preocupações que privilegiavam o cuidar, mas é possível afirmar que aos poucos foi incorporando ações do campo educacional, inclusive com a contratação dos profissionais. O ensino das crianças maiores passou a ser ministrado pela professora Carlini. A escolaridade mínima requerida para ocupação do cargo era o Curso Normal com Especialização em Pré-primário. Sua função era alfabetizar e preparar as crianças para a próxima etapa de escolaridade. Além da atividade de ensino, tinha como parte de suas atribuições o desenvolvimento de atividades psicopedagógicas, orientação e supervisão das pajens, desenvolvimento da programação de educação musical, elaboração do planejamento, zelo e controle dos materiais pedagógicos, avaliações pedagógicas e orientação às famílias.

A preocupação com o ensino e alfabetização se unia à atenção e ao carinho da professora, o que fazia com que as mães se sentissem seguras e confiantes. Elas não se recordam do método utilizado, mas se lembram de que as crianças saíam alfabetizadas:

A participação da Carlini foi tão, tão importante, que ela se preocupava em ensinar desenhar, se dedicava a ensinar a desenhar, ela pegava a mãozinha da Daniela, na mãozinha da Alessandra e ficava ensinando, a dedicação dela foi tudo, ela passava muita tranquilidade (Entrevista Suzana).

Atividades sistemáticas de alfabetização faziam parte da rotina, e praticamente todas as crianças saíam da creche para o primeiro grau, *sabendo ler e escrever* fator que elevava a representação de boa qualidade da creche na visão das mães e da comunidade escolar.

A análise das fontes revelou que embora algumas práticas tenham se transformado e outras permanecido, enquanto a creche funcionou naquele prédio as duas instituições se misturavam. O ambiente sério da Escola de Enfermagem, manifestado nas paredes brancas e organização do lugar, algumas vezes se quebrava pelos encantos das infâncias que se apresentavam cotidianamente na *Comunidade Infantil*.

Finda a década de 1970 e o local do antigo refeitório destinado à creche, já não comportava mais o número de crianças atendidas. Então, foi alugada uma casa de dois andares na mesma rua em que funcionava a EPE, que passou a atender as crianças do berçário. Havia uma preocupação muito grande com a segurança e saúde dos bebês.

Lúcia⁶⁵ revela que era um sobrado e os bebês ficavam na parte mais alta do imóvel, acessado por uma escada estreita e íngreme. Os berços foram cuidadosamente adaptados- foram diminuídos em parceria entre a Enfermagem e a equipe de manutenção- para receber um maior número de crianças. As maiores permaneceram no prédio da Enfermagem até a aquisição de um novo local para acolhimento de todas as crianças da instituição.

No final da década de 1980 foram alugadas duas casas muito próximas dali uma para receber o berçário e a outra para as crianças acima de 2 anos. A partir desse momento a Creche deixou de ocupar definitivamente o antigo prédio que possibilitou sua criação. Mesmo funcionando em outro local, a Enfermagem Pediátrica continuou com a responsabilidade de cuidar e orientar o trabalho com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Comunidade Infantil* nasceu como creche no local de trabalho para atendimento das necessidades de duas mães trabalhadoras que tinham certo prestígio e reconhecimento de seu trabalho na EPE. Embora o binômio da época fosse saúde e nutrição, observa-se que desde o início o trabalho da instituição apresentou preocupações pedagógicas pertinentes à época. Visto que, a pessoa escolhida para liderar o projeto foi Marianna Augusto. Enfermeira altamente qualificada em puericultura trouxe para a Comunidade Infantil as técnicas mais avançadas para a educação das crianças pequenas na década de 1970. A preocupação com a rotina, atividades de linguagem e de desenvolvimento, dentro da perspectiva piagetiana, apontam para a concepção de cuidar e educar que viria ganhar espaço nas décadas seguintes.

Ao mesmo tempo em que o serviço foi se ampliando, para atendimento da demanda, também foram contempladas as necessidades dos empregadores. Por duas décadas, o período de funcionamento da creche ultrapassou 12 horas diárias e durante um tempo também funcionou aos finais de semana, para atendimento dos filhos das funcionárias que trabalhavam em regime de plantão.

⁶⁵ Maria Lúcia Moreira Medeiros, foi funcionária da Escola Paulista de Enfermagem da década de 1980 até 2017, atuando em cargos administrativos e pedagógicos. Entrevistada em 21 de fevereiro de 2018.

A creche seguiu com esse projeto institucional até os finais da década de 1980. Na década seguinte a instituição passou a ser chamada de *Paulistinha* e houve a modificação do projeto institucional adotando uma proposta de escolarização mais definida. Nesse momento de transição, como parte das ações foi criado o primeiro concurso para o cargo de Recreacionista. Pode-se considerar um avanço para a época a proposta de criação de um cargo da Área da Educação, com exigência em Nível Médio-Magistério ou Nível Superior-Pedagogia, já que a legislação vigente não previa formação mínima para esse tipo de trabalho.

Dadas essas mudanças, a *Paulistinha* passou a ser considerada como escolinha e não mais creche. No ano de 1996, adquiriu nova configuração estrutural, e iniciou o atendimento, além da creche, de crianças até a 4^a série do Ensino Primário. A creche foi instituída como autarquia federal e o Ensino Fundamental registrado como escola particular, supervisionado pela Diretoria de Ensino, Centro-Sul, do Estado de São Paulo. Esse fator aliado ao vínculo ao Hospital São Paulo e a seleção da clientela, certamente contribuíram para que parte da comunidade escolar considerasse a *Paulistinha* como escola privada.

A instituição segue até os dias atuais com parte dos funcionários contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho, custeados pela Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina- SPDM e pela Associação de Pais e Mestres, e outra parte composta por funcionários públicos. Por certo que há muitos desafios neste convívio cotidiano marcado por diferentes formações, regime de trabalho e condições salariais. Mas também muitas potencialidades de interações profissionais, de reflexões na e sobre a prática pedagógica buscando o aprimoramento, por meio da formação continuada em serviço de uma instituição que se distingua e se constitua como uma unidade de educação infantil, que tal como a universidade a qual se vincula, seja espaço de ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

- ANGRIMANI, D. **Vila Clementino**. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico da Prefeitura de São Paulo, 1999. (História dos Bairros de São Paulo, 25).
- AUGUSTO, M. **Comunidade Infantil Creche**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1979.
- BARTHES, R. **Câmera clara**: nota sobre a fotografia. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. CLT. **Decreto Lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943, que regulamenta a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2010**, estabelece Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas a Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2010.

CARMAGNANI, M. I. S.; PEREIRA, S.R.; SILVA M. G. B. Inserção e impacto social da Escola Paulista de Enfermagem no cenário paulista. In: BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (Org.) **Memórias do cuidar: Setenta Anos da Escola Paulista de Enfermagem**. São Paulo: Editora Unifesp, 2010. p. 167-204.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J., NORA P. (Org.) **História: novos problemas**. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 17-48.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 22 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 2014.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-19, maio/ago. 2000.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, R. C. **Paulistinha, a creche universitária da UNIFESP**: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996). 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. **A rede de creches no município de São Paulo.** São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais- Fundação Carlos Chagas, 1991.

SÃO PAULO. **Programação de Atividades para a Educação Pré-Escolar.** São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Educação e Recreio, 1972.

SÃO PAULO. **O Currículo Pré-Escolar.** São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Educação e Recreio, 1974.

SILVA, D. A. **De pajem à professora de educação infantil:** um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil** – 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016. p. 165-204.

Recebido em: 07/08/2020
Aceito em: 01/02/2021

EMERGENCY REMOTE TEACHING(ERT): REFLEXÕES SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO E USO DAS TIC NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

TÂNIA MARIA HETKOWSKI

Pós-Doutoranda em Educação e Informática (UCHILE), Pós-doutorado em Informática na Educação (UFRGS/RS), Doutora em Educação – Linha Educação e Comunicação (UFBA/BA), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI/RS). Professora e orientadora nos Programas de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB) e Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB).

E-mail: taniah@uneb.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5793-7898>

FABIANA DOS SANTOS NASCIMENTO

Mestra e Doutora em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora e vice gestora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED/SSA).

E-mail: fabi30_nascimento@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3030-1480>

KÁTIA SOANE SANTOS ARAÚJO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Mestre Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Graduada em Pedagogia e Normal Superior (UNIJORGE). Pesquisadora do Membro do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC).

E-mail: katiasoane@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9064-1797>

RESUMO

O isolamento social, provocado pela pandemia daCOVID-19, promoveu mudanças súbitas nas dinâmicas de vida, especialmente, para os pais, parentes e responsáveis por crianças em situação escolar, gestores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores, bem como nas práticas pedagógicas e processos educacionais vigentes, e, sobretudo, para os próprios estudantes. A experiência dos países asiáticos e europeus com a pandemia e suas preocupações com a educação formal foram alertas ao mundo, as quais mostram que a pedagogia flexível, as ferramentas de aprendizagem amigáveis e a facilitação eficaz *online* podem manter o aprendizado ininterrupto de milhões de alunos no surto daCOVID-19. Porém, o restante do mundo e, em especial, o Brasil, não tiveram a mesma preocupação em planejar a condução das atividades pedagógicas com os alunos, sobretudo, das redes públicas de ensino básico. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo problematizar os desafios vividos por um grupo de gestores, coordenadores e professores sobre as dificuldades de adaptação das aulas presenciais para o*Emergency Remote Teaching (ERT)*. Os dados encontrados elucidaram dificuldades de adaptação do ensino regular para uma dinâmica do *ERT* na rede pública, tais como a carência de um projeto expressivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador/Bahia em parceria com as escolas; a ausência de participação dos professores e gestores nas decisões ao oferecimento do *ERT*; falta de conectividade, de recursos

tecnológicos digitais e de espaços de estudos adequados para alunos e professores, gerando uma incapacidade das escolas de contemplar e atender todos os alunos.

Palavras-chave: *Emergency Remote Teachig (ERT)*. Trabalho Pedagógico. Rede de Ensino Municipal.

EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT): REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL WORK AND USE OF TIC IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK

ABSTRACT

Social isolation, caused by the COVID-19, promoted sudden changes in the dynamics of human life, especially for relatives and guardians with children in school, school managers, education coordinators, teachers, as well as the current pedagogical practices and educational processes, and, above all, for students themselves. The experience of Asian and European countries with Pandemic and their concerns with formal education have been alerting the world, showing that flexible pedagogy, friendly learning tools and effective online tutoring can maintain the uninterrupted learning of millions of students in the course of COVID-19 outbreak. However, many other countries and, in particular, Brazil, did not have the same concerns in planning the conduct of pedagogical activities with students, especially in public primary schools. In this sense, the present article aims to problematize the challenges experienced by a group of managers, coordinators and teachers about the difficulties of adapting the face-to-face classes for Emergency Remote Teaching (ERT). The data found elucidated difficulties in adapting regular education to an ERT dynamic in the public schools, such as the lack of an expressive project carried out by the Municipal Education Department in partnership with schools; the absence of teachers and managers participation in the decisions of ERT offering; lack of connectivity, digital technological resources and adequate study spaces for students and teachers, generating an inability of schools to well contemplate and serve all students.

Keywords: Emergency Remote Teaching (ERT). Pedagogical Work. Municipal Education Network.

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA (ERT): REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO PEDAGÓGICO Y USO DE LAS TIC EN LA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

RESUMEN

El aislamiento social, provocado por la pandemia de COVID-19, provocó cambios bruscos en la dinámica de vida, especialmente para los padres con hijos en la escuela, administradores escolares, coordinadores pedagógicos, docentes, así como las prácticas pedagógicas y procesos educativos actuales y, para los propios alumnos. La experiencia de los países asiáticos y europeos con pandemia y sus preocupaciones por la educación formal han estado alerta al mundo, lo que demuestra que la pedagogía flexible, las herramientas de aprendizaje amigables y la facilitación en línea efectiva pueden mantener el aprendizaje ininterrumpido de millones de estudiantes en el mundo. Sin embargo, el resto del mundo y, en particular, Brasil, no tenían la misma preocupación de planificar el desarrollo de las actividades pedagógicas con los alumnos, especialmente, de las escuelas primarias públicas. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo problematizar los desafíos que vive un grupo de directivos, coordinadores y docentes sobre las dificultades de adaptar las clases presenciales para la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT). Los datos encontraron dificultades aclaradas para adaptar la educación regular a una dinámica de ERT en la red pública, como la falta de un proyecto expresivo llevado a cabo por la Secretaría Municipal de Educación en alianza con las escuelas; la ausencia de participación de docentes y directivos en las decisiones para ofrecer la ERT; falta de conectividad, recursos tecnológicos digitales y espacios de estudio adecuados para estudiantes y docentes, generando una incapacidad de las escuelas para contemplar y atender a todos los alumnos.

Palabras clave: Educación Remota de Emergencia. Trabajo Pedagógico. Red de Educación Municipal.

INTRODUÇÃO

O mundo e a humanidade, de tempos em tempos, sofrem intensas transformações em distintos setores da vida social. Na economia, com a ascensão de países que se tornaram potências financeiras e tecnológicas, enquanto outras nações sentiram, ainda mais, os efeitos das desigualdades. Na esfera ambiental, o acelerado aumento da produção industrial e agrícola, advindo do uso de técnicas modernas e avançadas, vem causando uma degradação da nossa biodiversidade, bem como das populações tradicionais e suas culturas. Entretanto, o mundo não esperava, em tempos hodiernos⁶⁶, vivenciar o rompimento de barreiras territoriais, deflagrado pelo mais alto nível de alerta em saúde, e presenciar o surgimento de uma pandemia em larga escala de abrangência e contágio.

O novo coronavírus (SARS-CoV-2) vem impondo à humanidade um nupérximo *modus operandi*, caracterizado por mudanças subitâneas na forma como nos relacionamos, ensinamos, aprendemos, interagimos, compramos, cuidamos das “cousas” cotidianas, dos nossos filhos e familiares, das interações e serviços *online*, entre outras ações rotineiras impactadas pelo surgimento dessa “nova” ordem a qual estamos nos adaptando.

E como em todos os outros aspectos da vida, na educação as mudanças foram súbitas e ratificaram as ranhuras e desigualdades no que diz respeito às condições de acesso e permanência dos alunos aos artefatos básicos da escolarização, assim como demonstraram a inexistência de políticas públicas educacionais que garantam a efetividade dos processos formativos e de inclusão digital a todas as camadas da população, um despreparo das instituições escolares no que concerne essa “adaptação” das aulas presenciais e sua conversão em aula *online* e a falta de formação dos professores para o “ensino remoto emergencial”.

A escola, nesse contexto, gradativamente incorpora outros padrões educacionais, na qual o trabalho pedagógico implica(rá) na (re)invenção e/ou (re)criação de soluções para

⁶⁶A última pandemia, antes da COVID-19, foi a Gripe Suína, ocorrida em 2009. 187 países registraram casos e quase 300 mil pessoas morreram. Fonte: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa.> A Covid-19, em vigência, já atingiu 187 países e matou, até o dia 31/08/2020, mais de 844 mil pessoas. Fonte: <https://www.paho.org/pt/Covid19>

enfrentar novas situações que emergem, não apenas, da complexidade da ação educacional, como também da vulnerabilidade dos sujeitos diante a insegurança instalada.

Diante dessa conjuntura, as propositivas curriculares educacionais, inesperadamente, seguiram outros rumos, cujas decisões, organizações e planejamentos estiveram aquém da mediação dos atores do processo. E, entre tentativas, erros e acertos, a educação brasileira, impulsionada pela substituição do espaço físico para a ambientação *online* e/ou outras formas de ensino, passou a trilhar caminhos que revelam outro panorama educacional. Nesse contexto, que afeta professores e alunos, emerge um importante questionamento: por que as experiências e os percalços educacionais no enfrentamento da pandemia, experienciado em outros países, não foram considerados à criação de planejamentos, estratégias e organização de propostas educacionais para o Brasil?

A premissa mundial era a urgência de mecanismos à prevenção e criação de estruturas que mantivessem a população em estado de distanciamento. Em março de 2020 a Organização das Nações Unidas - ONU⁶⁷ estimava que, cerca de 296 milhões de crianças estariam distanciadas dos ambientes de sala de aula nos países da Itália, Japão, China e Irã. Não obstante, o governo estadunidense ocupava-se com a manutenção dos pleitos partidários e os ideários capitalistas, menosprezando as importantes medidas de combate e proliferação do vírus; a América Latina encontrava-se em ampla expansão do vírus; e o Brasil, mediado pelo seu Presidente e pelo ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub, ignorava a seriedade da pandemia, subestimavam a gravidade da doença, ironizavam o número de mortes até então, duvidavam e ridicularizavam a ciência, pressionavam o retorno regular das atividades setoriais, incluindo as escolas, demonstrando incapacidade de gerir eficazmente o início da pandemia no país e proteger a vida de milhões de brasileiros.

Nesse sentido, como articular o trabalho pedagógico em meio de uma das maiores crises de saúde pública do século XXI, considerando as dinâmicas escolares, para efetivação do ensino remoto emergencial no município de Salvador, Estado da Bahia?

Estruturar o trabalho pedagógico, independentemente das inseguranças e incertezas do estado de pandemia, está para além da dimensão das habilidades de organização às ações didáticas, as quais, em muitos casos, são associadas a inoperabilidade ou fracasso da profissionalidade do professor. Um legado que persegue o docente, sobretudo da educação básica, como um profissional retrógrado e/ou reprodutivista, ato objetivado ao longo da nossa história e, com fins ao esvaziamento da educação como ato político e crítico. Contudo, na

⁶⁷<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>

emergência da viabilidade das ações educacionais, frente ao distanciamento de milhares estudantes da escola, revela-se, ainda mais, a supremacia das secretarias de educação, dos estados e municípios brasileiros, à elaboração de propostas pouco efetivas para o ensino remoto emergencial, que não condizem com a realidade dos seus alunos, tampouco consideram que a educação escolar deve ser construída de maneira participativa com seus gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

Na proposição sobre o ensino remoto emergencial, alcançamos outro ponto basilar da discussão: o acesso e condições de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como alternativa para atenuação das consequências acerca do fechamento das escolas, provocado pela necessidade de isolamento social.

Este ensaio tem como pretensão problematizar os principais desafios enfrentados pelos gestores, coordenadores e professores da rede pública municipal de ensino da cidade de Salvador/BA, referente às dificuldades de adequação das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial no atual contexto pandêmico. O propósito é contribuir com discussões sobre trabalhos pedagógicos que transcendam as práticas escolares fragmentadas, em direção às práticas dialógicas, as quais poderiam contemplar concepções e efetivações de aprendizagens formais, que entrelaçam reflexões sobre a função da escola e do profissional da educação à adoção viável do *Emergency Remote Teaching (ERT)* e das TICs.

Esta tecitura se alicerça em uma pesquisa de campo realizada com um grupo composto por Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA. Os pressupostos epistêmicos, deste ensaio, destacam a importância da escola e do profissional da educação com Cury (2020) e Bueno (2001); o potencial das TIC com Hetkowski (2020) e Warchauer (2006) e; Ensino Remoto Emergencial (*Emergency Remote Teachig/ERT*) com Daniel (2020), Hodges (2020) e Huang, et al. (2020).

O texto vai demonstrar a carência da formação de professores, bem como a ausência de políticas públicas para o letramento digital, o que cria um abismo e uma desigualdade social ainda mais alarmante. São 142.574 (cento e quarenta e dois mil, quinhentos e setenta e quatro)⁶⁸ alunos/as matriculados/as na Rede Municipal de Salvador, o que equivale a 5,3% da população do município, segundo o panorama divulgado no último censo do IBGE (2019)⁶⁹. Esse quantitativo representa uma parcela significativa da população soteropolitana, formada, em sua maioria, por crianças e jovens que dependem das escolas como espaço de vida.

⁶⁸<http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros>

⁶⁹Segundo o último censo do IBGE, Salvador possui 2.675.656 moradores.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>

Estapesquisa propõe-se aratificar, igualmente, as fragilidades do ensino remoto proposto pela Secretaria Municipal de Educação e como essas medidas refletirão na qualidade da educação desses jovens no futuro.

Os dados da pesquisa elucidam as dificuldades na adaptação do ensino regular para as dinâmicas do *ERT* no atendimento da Rede Pública de ensino em tempos de pandemia; os equívocos, o planejamento açodado e a ausência da participação dos professores e gestores escolares, nas decisões e no oferecimento do ensino remoto; as ações verticalizadas e a realização do *ERT* de maneira insegura, desencadeandoem um verdadeiro caos no sistema educativo municipal; a incapacidade da Secretaria da Educação do município de contemplar todos os seus alunos e, tampouco, considerar o perfil dos seus professores nessa ação à educação formal.

A FUNÇÃO DA ESCOLA E DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: #NÃOAHOMESCHOOLING#

O conceito e a definição de educação são amplos e complexos. Podemos entendê-lo como um ato político e comprometido com o outro e com a sociedade, na qual vivemos como cidadãos únicos, singulares e em constantes transformações e adaptações. Mas, nesse excerto iremos destacar a Educação Formal, realizada na/pela escola juntamente/com professores, alunos e comunidade escolar, onde o fazer pedagógico se destaca e tem importância na construção de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual os seres humanos vivem e se relacionam. Essa educação em nível formal não pode ser responsabilidade da família e/ou dos responsáveis pela criança, jovem ou adolescente.

A escola se constituiu no *lócus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuem para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos. (FISCHER, 2001, p. 05).

A função da escola é a socialização do saber sistematizado, saber este relacionado a algo novo, pertinente ao desenvolvimento da criança no contato e domínio de noções de

mundo, de produção de conhecimentos formais associados aos saberes cotidianos, com possibilidades de transformar seu lugar e/ou seu mundo habitual. Ou seja, a escola é um lugar onde se efetivam as experiências de vida em sociedade, onde as crianças, jovens e adolescentes aprendem sobre seus direitos e deveres como cidadãos do mundo, aprendem, mesmo que inconscientemente, a praticar a política como ato que se efetiva entre os sujeitos públicos e, a partir dessa relação estabelecem o respeito à diversidade, o conhecimento sobre liberdade e livre arbítrio e, a necessidade de ser e estar como ser social na construção de uma sociedade.

O papel da escola na sociedade não se reduz ao espaço em que uns ensinam e outros aprendem. Trata-se da principal instituição que congrega a diversidade e possibilita a convivência; que 1/2 possibilita o encontro e a percepção da igualdade e o respeito à diferença. Esse é o aspecto que possibilita o “pleno desenvolvimento da pessoa”, de acordo com a Constituição brasileira. (CURY, 2020, p. 1-2).

A Constituição Federal, em seu Art. 208, destaca que é dever do Estado a educação obrigatória, gratuita, progressiva, universal, especial e amparada, financeiramente, pelo Estado e, complementa que “§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”, ademais enfatiza que “§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. (CF/1988).

A função dos responsáveis pela educação familiar (pai, mãe, avós, tias, vizinhas entre outros) desse sujeito em construção, não é de professor, mediador educacional, transmissor de conteúdos e/ou mesmo de condutor de situações escolares em tempos de pandemia. A função da família é de educar para a vida em família, garantir a sobrevivência desse ser, bem como proteger integralmente sua vida em quaisquer circunstâncias, independente do arranjo familiar. Ato e obrigação muito diferentes da função da escola. Segundo a CF/88, art. 226. a família tem como função alicerçar aos seus descendentes “princípios da dignidade da pessoa humana” e de segurança para a família, criança, adolescente, jovem e idoso.

Nesse sentido, há uma demanda premente do trabalho pedagógico da Escola que comprehende duas concepções entrelaçadas na educação formal desses sujeitos: trabalho como profissionalidade docente e trabalho pedagógico através de práticas, metodologias, estratégias e técnicas em salas de aula, que caracterizam e conduzem significantes formativos, ideologias,

convicções, princípios políticos, sociais e organizacionais em sociedade. Para Arendt (1995), o trabalho do professor na escola elucida perspectivas e problemáticas para além do contexto familiar.

O trabalho é uma ação humana, assinalado na contemporaneidade, como algo complexo que envolve aspectos essenciais da existência do homem em determinado contexto e/ou lugar. Arendt (1995), na sua obra “A Condição Humana”, delineia elementos basilares à vida do homem, considerando sua morte, nascimento, diversidade, mundo e a relação que estabelece com os seus mais diferentes processos, como condicionantes para o sentido de humanidade.

Arendt (1995) destaca três atividades à vida do homem na terra: o labor, o trabalho e a ação. Sendo o labor relacionado às atividades biológicas do homem, por meio das necessidades vitais que possibilitam sua permanência na terra e a manutenção da sobrevivência da espécie, o trabalho que favorece a distinção do homem entre os demais animais, pois a criação de objetos e a transformação da natureza permitem demonstrar a habilidade e inventividade artesanal do homem e; a ação que se encontra nos aspectos subjetivos e não se estabelecem pela interação com a matéria, através da qual os homens demonstram quem são, pois tratam de seu *self* e/ou “si mesmo” em relação ao outro. (OLIVEIRA, 2006, p.428).

A noção de “trabalho” do profissional escolar é compreendida como uma condição humana caracterizada pela relação entre o homem e a natureza, cujo trabalho é responsável pela ação produtiva da existência humana, neste caso o lugar da escola. Dessa forma, entendemos que os processos formativos educacionais agem e se através dos meios de produção e reprodução da vida e, expressam a existência histórica da humanidade.

A tríade labor, trabalho e ação ocorrem no âmbito da construção do sujeito fora do contexto a família, onde ele terá a oportunidade de construir, buscar e agregar conceitos, conhecimentos científicos, trocas de experiências e construção de consciência sobre sua existência como ser social e suas necessidades, e as necessidades da vida de outros seres humanos que coabitam no mundo. Para Frizzo (2008, p. 20) “o trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos”. Assim, nos espaços escolares,

[...] os diferentes se encontram em um espaço comum a fim de conhecerem e praticarem “as regras do jogo”. Os diferentes se encontram para que haja um reconhecimento recíproco da igualdade, da igualdade essencial entre todos

os seres humanos. Os diferentes se encontram para, em base de igualdade, reconhecer e respeitar as diferenças. É nesse ir e vir de conhecimento comum, de aprendizado das regras do jogo, da consciência da igualdade e do reconhecimento do outro como igual e diferente que se efetiva a “dignidade da pessoa humana”, princípio de nossa Constituição. (CURY, 2019, p. 03).

Diferentemente do *homeschooling*, do ensino e/ou estudo em casa, que assente às famílias a educação formal de seus filhos, como nos séculos XVII e XVIII com as Reformas de Couto Ferraz (1854/Art. 18 e 64); Leônio de Carvalho (1879/Art. 2º) e; ratificadas no Decreto 981/1890, denominado Reforma Benjamin Constant, Art. 1º, §4º que exprimia: “É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos pais ou dos que fizerem suas vezes, for dado às crianças no seio de suas famílias” e vigentes até a Velha República (1927). Em pleno século XXI, como profissionais da educação e conscientes da importância da Escola e da função do profissional da Educação aos conhecimentos formais dos cidadãos, não podemos concordar e/ou apoiar o *homeschooling* como legítima forma de formação desse sujeito contemporâneo.

EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT) EM TEMPOS DE PANDEMIA

A impossibilidade do ensino presencial na pandemia fez o *Emergency Remote Teaching (ERT)* – Ensino Remoto Emergencial despontar como alternativa para minimizar os impactos causados pela interrupção das aulas com presença física em escolas e comunidades educacionais do mundo inteiro. De acordo com Schlemmer e Moreira (2020, p. 06) essa modalidade de ensino não objetiva “recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise”.

Nesse âmbito, cabe clarificar que o ensino remoto emergencial se caracteriza pela tomada de medidas extraordinárias de adaptação das aulas presenciais para modos alternativos, necessárias pela impossibilidade de reunião ou deslocamento de estudantes ou professores a um determinado local físico, seja por situações de saúde pública, a exemplo da que estamos vivenciando, ou ainda em conjunturas de guerra e conflito, no qual não é seguro manter discentes e docentes em uma escola.

O ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de funcionamento alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino remoto para instrução ou educação que,

de outra forma, seriam fornecidos em cursos presenciais, ou cursos combinados ou híbridos, e que retornarão ao formato original tão logo a crise ou emergência tenha sido dirimida. O objetivo principal nessas circunstâncias não é criar um novo ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e a suporte instrucional de uma maneira rápida de ser configurada e confiavelmente disponível durante uma emergência ou crise. (HODGES et al., 2020, p. 6, tradução nossa).⁷⁰

Esse acesso ao ensino em tempos atípicos é disponibilizado por meio de plataformas educacionais ou de videoconferências, aplicativos de mensagens e rede sociais, ou ainda podem ser exibidas em canais televisivos, difundidas por rádio, realizadas por meio de atividades dirigidas em formato multimídia, impressa, dentre outras; ou seja, a grande maioria das possibilidades para esse acesso valorizam os potenciais das tecnologias digitais.

É irrefutável que as consequências da pandemia da COVID-19 para o cenário educacional global serão vivenciadas por muitos anos, principalmente, nos países mais pobres, os quais, em muitos casos, milhões de crianças, jovens e adultos tiveram o ensino interrompido por completo, devido à ausência de acesso à educação remota. Segundo a Diretora Geral Adjunta de Educação da UNESCO, Stefania Giannini, “Precisamos nos unir não apenas para enfrentar as consequências educacionais imediatas desta crise sem precedentes, mas para construir a resiliência dos sistemas de educação a longo prazo”. (2020).

O relatório *Covid-19: As crianças conseguem continuar aprendendo durante o fechamento da escola?*⁷¹, publicado em agosto de 2020 pela UNICEF, revela as desigualdades no acesso a aprendizagem remota durante a pandemia da COVID-19. Por meio de uma análise global representativa, realizada em 100 países acerca da disponibilidade de tecnologia doméstica, como televisão, rádio e internet, bem como de currículos oferecidos por essas plataformas durante o fechamento das escolas, foi constatado que para pelo menos 463 milhões de crianças e adolescentes, estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, não houve aprendizagem remota nesse período, como pode ser observado na Tabela 1.

⁷⁰No original: *emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to create a robust education ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis.*

⁷¹Covid-19: Are children able to continue learning during school closures?

TABELA 1 – Crianças com idade escolar sem acesso a aprendizagem remota

REGIÃO	% MÍNIMA	Nº MÍNIMO
África Oriental e Meridional	49%	67 milhões
África Ocidental e Central	48°	54 milhões
Leste da Ásia e Pacífico	20%	80 milhões
Oriente Médio e Norte da África	40%	37 milhões
Ásia Meridional	38%	147 milhões
Europa Oriental e Ásia Central	34%	25 milhões
América Latina e Caribe	9%	13 milhões
Global	31%	463 milhões

Fonte: UNICEF – Brasil (2020).

O próprio relatório alerta que a realidade pode apresentar uma situação ainda mais alarmante, pois os dados analisados representam o número de crianças “potencialmente alcançadas”, ou seja, superior ao índice de crianças “efetivamente alcançadas”. (UNICEF, 2020). Isso significa que o relatório se baseia na disponibilidade das tecnologias domésticas e não no seu efetivo uso para a aprendizagem remota, o que pode ser influenciado por diversos fatores, desde o trabalho infantil até a falta de um ambiente adequado para estudar em casa.

A diversidade dos sistemas educacionais, bem como as disparidades sociais e territoriais, fizeram com que o enfrentamento da crise vigente fosse dimensionado a partir da realidade de cada comunidade e do seu acesso a soluções de alta, baixa ou irrigária tecnologia. Contudo, sabemos que na prática, as nações, seus governos e as autoridades locais respondem a esse período de colapso de diferentes formas, e que nem sempre (ou na maioria das vezes) essa resposta está atrelada à garantia do direito básico à educação, ao ensino e a aprendizagem para todas as crianças e adolescentes, considerando que essa deveria ser uma prioridade.

Diante dos desafios impostos pelo *ERT*, países como o Canadá buscaram alternativas simples para defrontar as barreiras causadas pelo isolamento. A aprendizagem assíncrona, é um exemplo disso, pois possibilita uma flexibilidade na elaboração do material das aulas por parte dos professores, assim como uma organização mais ajustável da realização das atividades e ações, por parte dos estudantes. Esse tipo de abordagem é viabilizado, em sua grande maioria, por formatos digitais, os conteúdos são postados com antecedência e os alunos podem acessá-los e tirar dúvidas com professores e colegas por meio de ferramentas de interação como *blogs* e *e-mails*, bem como fazer consultas *online*. (DANIEL, 2020).

Ainda segundo o autor, existem experiências desenvolvidas por algumas escolas, em que é possibilitado aos estudantes um envolvimento mais profundo com questões sociais relativas a crise estabelecida pela pandemia, a exemplo da elaboração de cartas enviadas para idosos que vivem em casas de repouso e na distribuição de alimentos para famílias de baixa renda.

Na China, o Ministério da Educação lançou a campanha *Aulas interrompidas, Aprendizado ininterrupto*⁷² (HUANG et al., 2020), pela qual ofertou aprendizagem *online* flexível para mais de 270 milhões de alunos. A aprendizagem *online* flexível proporciona aos estudantes um ambiente educacional personalizado, em que suas escolhas são consideradas como fator relevante. Além disso, as tecnologias são utilizadas como facilitadoras de um processo formativo, onde alunos, professores e instituições promovem aprendizagens ativas.

A sua efetivação, perpassa por dimensões como a “infraestrutura, ferramentas de aprendizagem, recursos de aprendizagem, métodos de ensino e aprendizagem, serviços para professores e alunos, e cooperação entre empresa, governo e escolas”. (HUANG et al., 2020, p. 4). A coadunação entre essas dimensões permitiu à China, oferecer educação *online* massiva, por meio de programas que garantissem a disponibilização de conteúdos didáticos, recursos abertos, serviços de suporte *online* para alunos e professores, entre outros recursos.

Na contramão, o Brasil pouco (ou nada) fez de forma unificada para oferecer ensino remoto para os milhões de crianças que tiveram as atividades escolares interrompidas. No final do mês de abril, o Conselho Nacional de Educação, emitiu o parecer Nº 5/2020 CNE/CP referente a reorganização do calendário escolar, onde abordou os efeitos provocados pela COVID-19.

Para que se possa ter um olhar para as oportunidades trazidas pela dificuldade do momento, recomenda-se um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência como este. (CNE, 2020, p. 23).

Observa-se diante desse Parecer, a ausência de uma política educacional e de um planejamento amplo para o funcionamento das escolas, nesse caso, da Educação Básica, sobrecarregando os gestores educacionais para tomarem decisões sem apoio do Ministério da Educação, sem os recursos adequados e sem acesso à internet.

⁷²Disruptedclasses, UndisruptedLearning.

O mesmo documento reitera que a competência na definição e proposição de “calendário escolar é da Instituição e/ou rede de ensino no âmbito de sua autonomia”, com base no Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases/1996. Assim, cada estado, município e/ou instituição fizeram diferentes e controversos planejamentos para o ensino remoto, considerando que nunca houve políticas públicas sérias e permanentes para o uso dos instrumentos tecnológicos nos espaços escolares. Nesse contexto de indefinições e contradições, é notório que o posicionamento do CNE se configura como desastroso e negacionista, sobretudo, acerca dos problemas da educação aliado ao imenso desconhecimento do cenário da Educação Básica brasileira, em suas mais diversas e restritas realidades.

Com a falta de medidas nacionais consubstanciadas à promoção de ensino remoto em larga escala, professores e escolas, em todo Brasil, criaram ações locais para minimizar os efeitos da interrupção das aulas presenciais e garantir acesso à educação para estudantes vulneráveis neste período pandêmico.

Em Pernambuco, o Prof. Arthur Cabral da Escola Estadual Deputado Oscar Carneiro, pedala aproximadamente 7 quilômetros, semanalmente, para levar atividades impressas para um grupo de estudantes sem as condições necessárias de acesso ao ensino remoto, por isso, não podem acompanhar as aulas virtuais⁷³. Um caso parecido é o da Prof.^a Cleone Medeiros de Campos Verdes/GO, que leciona História no Colégio Estadual Edmundo Rocha. Com a disponibilização de aulas pela internet, alguns alunos não tinham acesso ao conteúdo, em especial, os moradores da zona rural. Essa situação motivou a professora a colocar uma mesa na porta de casa e passou a distribuir as atividades e tirar as possíveis dúvidas com seus alunos⁷⁴.

No Ceará, a Escola Estadual de Ensino Médio Professor Milton Façanha Abreu, passou a ofertar aulas, por meio da Rádio Comunitária “Paz FM”, após a contatação das dificuldades de acesso ao conteúdo *online* por parte de um quantitativo significativo de alunos. Os conteúdos são gravados pelos professores, enviados à rádio e veiculado três vezes na semana. Em meio a adversidade no acesso ao ensino remoto por parte dos estudantes desta e de outras escolas, o projeto acabou abrangendo todo o município⁷⁵.

⁷³<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/07/24/professor-pedala-mais-de-sete-quilometros-para-ajudar-alunos-que-nao-tem-acesso-a-aulas-online.ghtml>

⁷⁴<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/05/06/professora-entrega-tarefas-na-porta-de-casa-para-ajudar-alunos-com-acesso-limitado-a-internet-em-campos-verdes.ghtml>

⁷⁵<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/06/24/escola-proporciona-aulas-atraves-de-radio-para-estudantes-sem-internet-no-interior-do-ceara.ghtml>

Essas são algumas dentre os milhares de ações empreendidas por professores e escolas públicas brasileiras, imersos em contextos marcados pela desigualdade e impactados por fatores conhecidos apenas por aqueles que vivem cotidianamente essa realidade.

TIC E ACESSO: COMO EFETIVAR O *EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT)*?

Nesse contexto contemporâneo, as TIC são compreendidas como tecnologias digitais que permitem a difusão das informações associadas as diversas formas de comunicação entre emissor e receptor (síncrona, assíncrona, analógica, digital, entre outras), as quais são potencializadas pelos computadores, *tablets*, *smartphone*, *smart tv*, relógios inteligentes entre outros, à exploração de serviços digitais como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Plataformas Digitais de Videoconferência (*Zoom*, *Meet*, *Teams*, *Hangout*), *Facebook*, *Youtube*, *Instagram*, *Tumblr*, *Twitter*, videochamadas, *Snapchat* e outros aplicativos que ainda não conhecemos, mas que muitos países já utilizam (HETKOWSKI, 2020)e,que interferem quantitativa e qualitativamente na vida dos sujeitos.

Na história e na memória da modernidade, as TIC sempre tiveram uma intrínseca relação com a indústria, com os modos de produção e com a economia global (WARCHAUER, 2006), fatores que acentuam as desigualdades e que evidenciam as diferenças entre as camadas mais pobres e as mais ricas da população. Nesse sentido, o *Emergency Remote Teaching (ERT)* em tempos de pandemia denota a importância das TIC e da comunicação e informação digital para atender alunos de todos os níveis de ensino e de todas as classes sociais, incluindo os Anos Iniciais, Ensino Fundamental II e Ensino Médio das redes públicas federais, estaduais e municipais.

Estudos demonstram que as TIC, na Educação, podem ser potencializadas e capazes de abranger contextos formativos e pedagógicos, através do uso de aparelhos e/ou instrumentos materiais, explorando as capacidades cognitivas, emocionais, sociais e comportamentais de alunos e professores em contexto educacional (HETKOWSKI, 2020). Significa o desenvolvimento de habilidades formativas para/com alunos e professores. Porém, o CETIC⁷⁶ (2018) traz dados nada animadores acerca dos domicílios que possuem equipamentos no Brasil: 93% da população tem acesso ao celular, 19% a computador de mesa, 27% a computador portátil e 14% a tablet. Isto significa que o celular é o mais popular entre os

⁷⁶Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018. Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (<https://www.cetic.br/>).

equipamentos nos domicílios brasileiros, contudo, seu uso e o acesso à internet pré-pago não serão capazes de atender ao ensino *online*, pois são recursos tecnológicos insuficientes para, por exemplo, fazer *download* de materiais didáticos, assistir aulas síncronas, fazer avaliações, em especial, se considerarmos as famílias de baixa renda com um ou mais filhos matriculados na rede pública.

Essa preocupação pode ser confirmada nos dados do IBGE (2018)⁷⁷, segundo os quais 135,8 milhões de pessoas, ou seja, 74,7% da população em idade ativa, está conectada à internet, sendo que o Centro-Oeste e Sudeste são as regiões com maior fatia de conectados em sua população (81,5%); o Sul com 78,2%; o Norte com 64,7% e o Nordeste com 64%. Os internautas brasileiros afirmam que fazem uso da internet para enviar e receber mensagens de texto e de voz; assistir a vídeos, programas e séries; conversar por chamadas de voz ou vídeo; enviar e receber e-mail, ou seja, para fins comunicacionais, de entretenimentos e/ou de lazer, mas nenhuma dessas alternativas inclui o uso desses aparelhos com finalidades educativas formais.

Assim, corroboramos com os estudos que se estendem desde a década de 90, os quais demonstram a ausência de políticas públicas comprometidas com o uso das TIC nos espaços educativos formais. Autores como Valente (1993), Pretto (1996), Kenski (1998), Axt (2003), Bonilla (2002), Barreto (2003), Hetkowski (2004) e Santos (2005), entre inúmeros outros pesquisadores, destacam a importância da formação de professores para uso das TIC; da exploração dos potenciais das tecnologias digitais nos ambientes escolares; do redimensionamento das práticas pedagógicas aliadas aos instrumentos tecnológicos digitais e; da urgência de acesso e acessibilidade pelos alunos das redes públicas à internet e aos seus serviços em prol do desenvolvimento de habilidades formativas para o ensino fundamental, médio e superior.

Em primeiro lugar destacamos nos indicadores apontados por estes autores, a ausência de preparação dos professores para o uso das TIC e seus diferentes dispositivos, plataformas, ferramentas, conteúdos e mediações. Vale salientar que a grande maioria dos educadores utilizam as TIC, em alguma modalidade, no dia a dia, seja no âmbito pessoal ou profissional. No entanto, o uso para fins pedagógicos não se efetiva e não perpassa por saberes, subsídios

⁷⁷ IBGE(2018) <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/internet-chega-a-80-das-casas-do-brasil-e-presenca-de-tv-cai-diz-ibge.htm?cmpid=copiaecola>

e/ou intencionalidades educativas, o que inviabiliza o uso e reduz o entendimento sobre o potencial dessas tecnologias no âmbito escolar.

Outro aspecto importante apontado é o processo pedagógico, no qual as principais críticas estão relacionadas ao risco da transposição das práticas pedagógicas da sala de aula presencial para um suporte remoto, selecionado ou mais viável, sem uma adequação dos conteúdos, metodologias, estratégias de ensino e, sem relevância a vida dos alunos e professores na (re)criação de rotinas, usos de ferramentas, disciplina para estudar e entendimento do que seja ‘distância’ daquele que ensina com o sujeito que aprende.

O último e mais contundente fator é o *Emergency Remote Teaching (ERT)* como solução temporária para atuação dos professores ao atendimento escolar dos alunos em situação de isolamento social. No caso das redes de ensino público brasileiro, a proposta de *ERT* busca repassar a responsabilidade do fazer pedagógico às escolas, consequentemente, aos seus gestores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam nas salas de aula, sem a oferta do devido suporte instrumental e formativo.

Rememoramos que há mais de três décadas uma comunidade de cientistas discute, argumenta e defende políticas de acesso às tecnologias digitais, bem como pondera sobre a necessidade do professor e aluno ter garantia, pelos entes federativos, ao acesso e exploração dos potenciais das TIC para fins educativos. Mas a emergência se impôs no “agora” (pandemia) para atender as redes de ensino brasileiras, ignorando as lutas, diálogos e demonstrações de eficácia das TIC nos processos formativos. Os governos federal, estadual e municipal tiveram tempo para planejar uma educação, inclusive que atendesse a todos/sem situação de emergência, como a que vivemos atualmente. Porque não dialogaram com esses estudiosos, gestores e professores que vivenciam a educação formal cotidianamente?

Nessa perspectiva, as dificuldades de explorar as TIC como potenciais de aprendizagens são intensificadas pela ausência de políticas públicas educacionais para uso dos instrumentos como suportes para ensinar e aprender; falta de formação contínua e adequada aos professores para uso dos instrumentos tecnológicos como aliados a educação; a falta de investimento dos governos em banda larga, acessibilidade e suporte de informática para que professores e alunos possam usar, redimensionar e explorar os potenciais das TIC para desenvolver habilidades à vida e ao mundo do trabalho.

TRABALHO PEDAGÓGICO E ERT: PESQUISA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

A pandemia provocada pela disseminação do Covid-19, ressignificou o *modus operandi* das relações humanas em esfera mundial, redimensionando estruturas organizacionais e gerando outras realidades, cujos mecanismos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, instalaram uma nova lógica e, o isolamento social, como alternativa eficaz no combate ao vírus, emerge nesse contexto cercado por polêmicas, *fake news* e inseguranças, impactando diretamente as relações presentes e futuras, em especial nos processos educativos formais.

Frente a essa emergência, a escola e os projetos educacionais enfrentam tempos tenebrosos, movidos pela inépcia, indefinições, conflitos, tensões e equívocos, em meio às tentativas para viabilizar a manutenção e/ou complementação das aulas. Os corredores, antes vicejantes e repletos de crianças e adolescentes, cedem espaço ao vazio e ao silêncio tácito e, a escola se constitui, talvez, como o maior palco de incertezas à possível normalidade.

A viabilidade do ensino remoto emergencial, por meio dos instrumentos digitais, foi uma das estratégias adotadas pelos sistemas educacionais do Brasil e do mundo como mecanismo para manter a aproximação dos alunos no contexto formal de educação. As TIC nas últimas décadas foram/são propulsoras de transformações sociais e de intenções educativas que estruturam processos formativos e estão para além da relação homem e máquina. Entretanto, no cerne das escolas brasileiras, sobretudo na Educação Básica pública, é possível constatar a insipiência no empreendimento do potencial inovador e criativo que poderia pluralizar os processos formativos com uso das TIC.

Diante desse contexto emergencial desconhecido, esta pesquisa tem como *lócus* a Rede Municipal de Educação de Salvador⁷⁸, no estado da Bahia, compreendida enquanto instância educativa pública e gratuita que atende alunos dos Anos Iniciais, Ensino Fundamental II e EJA, como outras do sistema federativo brasileiro, pulverizada por concepções que permeiam a lógica estatal, as experiências e relações humanas, as políticas públicas de Educação e, sobretudo, os movimentos sociais e instituientes que lutam pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pelo direito de aprender e pelo pluralismo de ideias. (BRASIL, CF/1988).

⁷⁸É uma rede de educação pública, formada pelas escolas municipais de Salvador, responsável pela oferta gratuita da Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos) ao Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), bem como por atender a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que está organizada em EJA I e EJA II (1º e 2º Segmento de Educação de Jovens e Adultos). A EJA I é constituída pelo Tempo de Aprendizagem I, II e III – TAP I/ TAP II/ TAP III, enquanto a EJA II é composta pelo TAP IV e TAP V.

Com o intuito de diminuir os impactos causados pela suspensão das aulas e considerando as desigualdades/dificuldades no acesso às TIC entre os alunos matriculados na Rede Pública, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED/Salvador criou algumas alternativas para o ensino remoto emergencial.

Para os alunos do Fundamental I (1º ao 5º ano) e EJA I (TAP I ao TAP III), foram disponibilizados, semanalmente, blocos de atividades no site da referida secretaria⁷⁹, pelos quais a escola é responsável pela impressão, entrega aos responsáveis e estudantes, registro e organização para posterior devolução das atividades realizadas e correção pelo grupo de professores. Mesmo considerando que essa abordagem ao problema não é a ideal, pois não permite, nesse momento, a interação dialógica entre alunos e professores, a entrega de atividades impressas atinge um contingente significativo de educandos. Esse formato de acesso ao material didático-pedagógico não demanda pré-requisitos como equipamentos ou conectividade, sendo uma alternativa exequível, diante da realidade de grande parte dos estudantes.

No que concerne os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA II (TAP IV e TAP V), foram disponibilizadas atividades educacionais complementares através da plataforma digital “Escola Mais”.⁸⁰ Esse modelo de interação se constitui em um ambiente de aprendizagem de uma unidade de ensino, com sede em São Paulo, especializada em ensino digital e que, mediante um Termo de Cooperação, disponibilizou gratuitamente o espaço virtual aos alunos da Rede Municipal de Salvador/BA.

As aulas virtuais ocorrem de segunda a sexta no turno matutino, com professores de São Paulo e são disponibilizadas, por meio de roteiros de estudos, postadas na plataforma que podem ser acessados durante uma semana. Nos turnos vespertino e noturno, a depender da organização da escola e disponibilidade dos professores, os alunos podem ter momentos de interação, esclarecimentos de dúvidas, revisão entre outras atividades, por mediação tecnológica, com os professores da sua unidade escolar de Salvador.

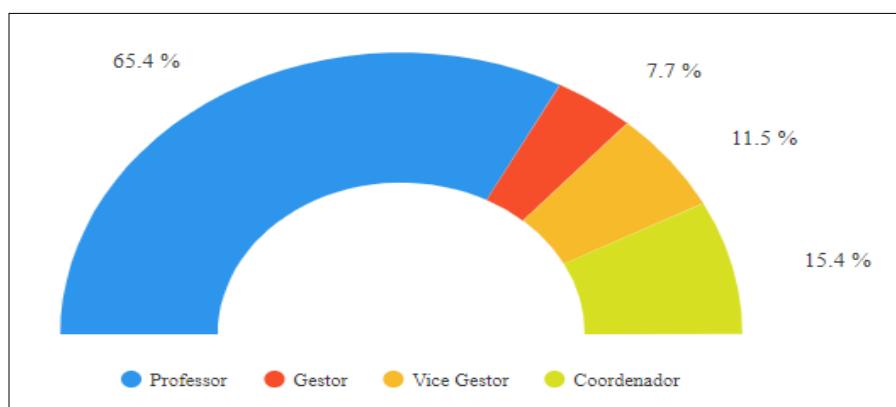
A partir desse panorama, o recorte investigativo deste trabalho apresenta os dados de uma pesquisa realizada com professores, coordenadores e gestores das escolas municipais de Salvador/BA entre os meses de maio a junho de 2020, período de implantação do ensino remoto nas unidades que oferecem Ensino Fundamental II e EJA II.

⁷⁹<http://educacao.salvador.ba.gov.br/atividades-semanais/>

⁸⁰<https://www.escolamais.com/>

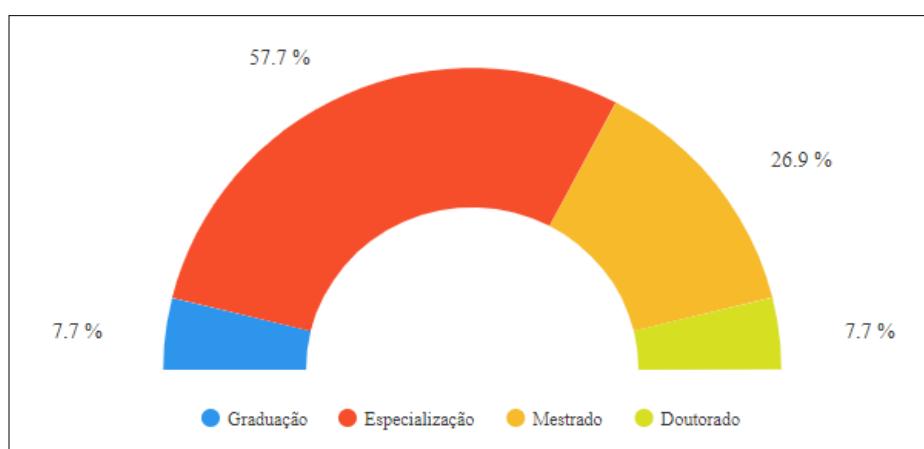
A pesquisa foi realizada *online* através de um questionário, encaminhado pela plataforma *Google Forms*⁸¹, com 13 (treze) questões abertas e de múltipla escolha para 26 (vinte e seis) participes, entre eles professores, gestores, vice gestores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal. Dentre os pesquisados, o maior percentual foi de professores licenciados, cerca de 65,4%, conforme o Gráfico 1. Segundo o Gráfico 2, o nível de escolaridade perpassa entre a graduação e o doutorado, sendo que a maioria, 57,7% dos pesquisados, possuem pós-graduação em nível *lato sensu*. O tempo de docência, na Rede, varia entre 1 (um) e mais de 21 (vinte e um) anos.

GRÁFICO 1 – Função/Cargo na Escola do/a Entrevistado/a



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras/ *Google Forms*.

GRÁFICO 2 – Maior Nível de Escolaridade

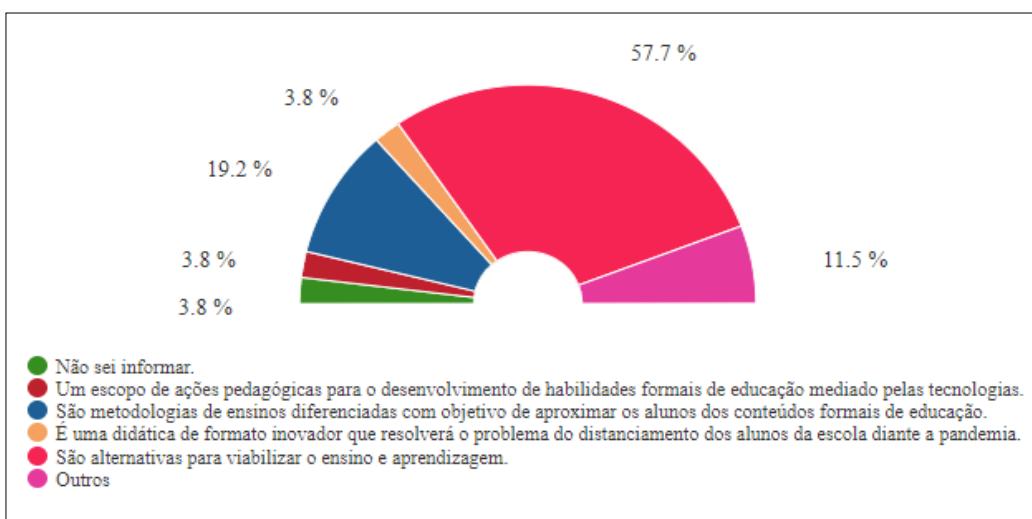


Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras/ *Google Forms*.

⁸¹É um serviço gratuito para criar formulários online da Google, disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

Na perspectiva de compreender o entendimento sobre as aulas remotas no período da pandemia, questionamos sobre o que é o trabalho pedagógico e sua importância nesse contexto remoto. Entre os partícipes, 57,7% destacaram que o trabalho pedagógico é uma alternativa que viabiliza o ensino e a aprendizagem. Já, 19,2% afirmam que são metodologias diferenciadas com objetivo de aproximar os alunos dos conteúdos formais de educação.

GRÁFICO 3 – Trabalho Pedagógico no Contexto da Pandemia



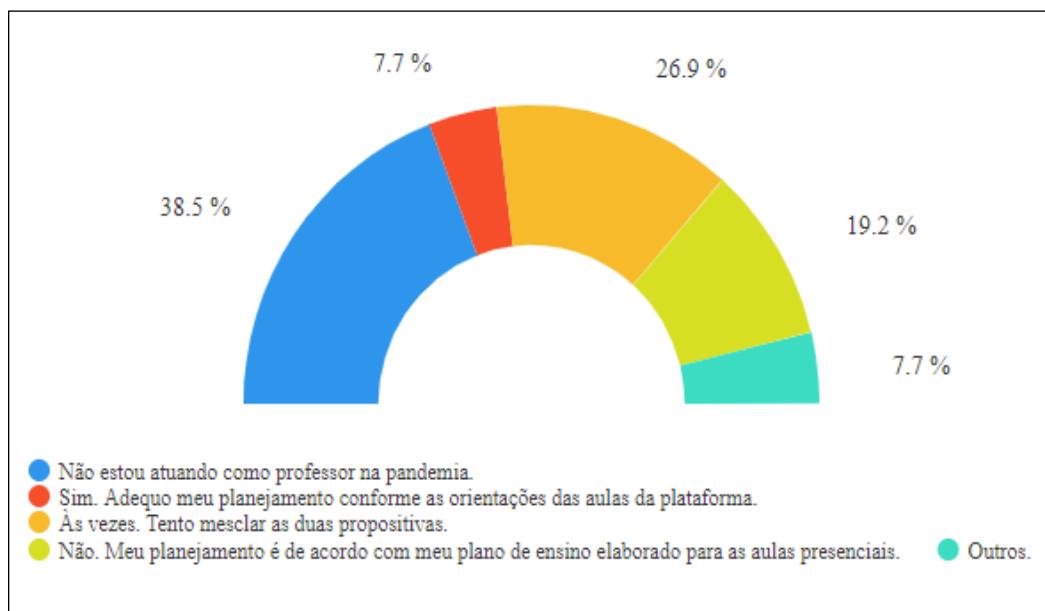
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras/ *Google Forms*.

Segundo Frizzo (2008), os modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, implantados nas escolas, não questionam sua validade e nem avaliam os impactos sobre a produção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem dos alunos, ou seja, são padrões que regulamentam comportamentos e atitudes e sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado.

No que se refere aos objetivos propostos, questionamos sobre a correlação entre a formatação pedagógica elaborada na plataforma utilizada e o plano de ensino construído pelo professor/escola. Constatamos, como apresentado no Gráfico 4, que 38,5% dos pesquisados não estavam atuando como professores, visto que na Rede Municipal, no momento de realização dessa pesquisa, a participação dos professores nesse processo de ensino remoto era optativa, já que as aulas não ministradas no período de pandemia, poderiam ser repostas

quando retomadas à sua normalidade⁸². Esse quantitativo revela uma política educacional que não foi pensada com os atores protagonistas do processo, em que o professor da Rede passou a ser figurante do ensino e os alunos espectadores de um contexto formativo no qual não estão inseridos integralmente.

GRÁFICO 4 – Relação entre a Plataforma e o Plano de Ensino do Professor



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras/ *Google Forms*.

Além de questões relacionadas ao perfil profissional e a organização do trabalho pedagógico, realizamos algumas perguntas direcionadas ao uso da plataforma digital, por parte da equipe pedagógica e dos alunos, às condições de acesso a equipamentos, à conectividade dos estudantes e à visão desses profissionais quanto ao desenvolvimento do ensino remoto por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Sobre o número de alunos com acesso e participação efetiva na plataforma, 57,7% dos pesquisados considerou insatisfatório, pois o quantitativo de alunos, em relação ao contingente por turmas, era ínfimo. Quando perguntados sobre as possibilidades do atendimento remoto na plataforma, nas redes sociais ou em outros mecanismos de interação, 30,8% dos pesquisados afirmaram que os instrumentos tecnológicos são potenciais à ação educativa, pois envolvem a aprendizagem dos conteúdos e as experiências vividas pelos(as) alunos(as), afirmação corroborada por um dos professores:

⁸²Da realização dessa pesquisa até a finalização da escrita desse artigo, agosto/2020, esse cenário mudou. Algumas dessas mudanças serão apontadas nas considerações finais.

Se aproximar dos alunos na tentativa de sanar as dificuldades dos educandos no que se refere ao ensino e aprendizagem, pois às vezes há dificuldade de comunicação independente do mecanismo escolhido. Temos alunos com dificuldade de compreensão de uma frase, um enunciado. E às vezes a comunicação escrita (chat, ZAP) ou a comunicação virtual por *live* e conferência é unilateral, eles não se sentem à vontade (estou especulando o sentir do educando). Mas de fato são muitos momentos que ela não ocorre ou quando ocorre, não há clareza. (Professor Y).

O depoimento evidencia algumas adversidades, percebidas pelos professores, no que se refere à comunicação com os alunos, e ao processo de sanar suas dúvidas em relação ao uso da plataforma e ao conteúdo ministrado. Além disso, os professores percebem esse movimento como mecanismo utilizado para minimizar os prejuízos causados pela pandemia à educação pública e que esse esforço, apesar de não alcançar os resultados pretendidos, se mostra como uma estratégia factual.

Também perguntamos sobre o principal desafio na utilização da plataforma e na adaptação para as aulas remotas. A primeira preocupação se refere a falta da interação social e, a maioria dos professores, coordenadores e gestores que participaram da pesquisa, acreditam que o fazer pedagógico é uma construção humana e social. Outro fator apontado como dificuldade, na utilização da plataforma, está relacionado à organização do trabalho pedagógico, ao planejamento das ações e ao conteúdo a ser ministrado.

Uma das perguntas de múltipla escolha versava sobre os obstáculos enfrentados pelos alunos da Rede Municipal, a qual sugeria as seguintes opções: (a) Não sei informar; (b) Conectividade - os alunos não têm acesso à internet; (c) Equipamentos - os alunos não têm acesso à computadores, *tablets*, celulares, ou seja, ferramentas básicas para acesso a essas aulas; (d) Letramento/Conhecimento do mundo – os alunos podem ter acesso aos itens anteriores, mas não sabem como utilizá-los ou ainda não entendem estes como instrumentos de aprendizagem/atuação social; (e) Social – os alunos não têm uma estrutura para criação de uma rotina de estudos em casa, bem como faltam fatores básicos de vivência e; (f) Outros, espaço onde os pesquisados poderiam responder livremente a questão.

Dentre os obstáculos elencados, 30,8% das respostas apontaram a conectividade como maior desafio. Contudo, nos chamou a atenção algumas respostas abertas nas quais os(as) professores(as) pesquisados(as), indicaram a relação indissociável entre todas essas sentenças como pontos que se caracterizam o entrave para o ensino e aprendizagem remotos.

Marquei outro, pois considero que todas as alternativas nesse caso não estão dissociadas. É possível identificar a presença de todas elas no contexto dos nossos alunos. Mas creio que

conectividade e letramento são as duas principais. Enquanto alguns alunos não possuem minimamente condições de acesso, outros não conseguem compreender a plataforma, especialmente porque não houve nenhuma formação para o uso efetivo. (Professor X).

Sobre o quesito formação, sinalizada na fala do Professor X, é importante ressaltar que outros pesquisados já haviam apontado, em diferentes momentos, a carência dessa formação, percebida como um fator intensificador dos problemas no que diz respeito aos alunos e aos professores e o uso instrumental das TIC. Ou seja, é salutar destacar a ausência de políticas públicas educacionais para a formação desses sujeitos, no que tange o uso e apropriação das tecnologias digitais como potenciais para o ensino e aprendizagem.

A análise desses dados demonstra que o uso rotineiro, das redes sociais e dos aplicativos, não significa a incorporação desses aparatos com a finalidade de acesso às informações, conhecimentos e aprendizagens escolares. Essas habilidades podem ser exploradas a partir da perspectiva do letramento ou da alfabetização digital, que estão relacionados a leitura e escrita nos diferentes aparatos digitais, “por meio dos arquivos de som, da animação, por meio das simulações, da colaboração com os outros, da possibilidade de buscar e adquirir textos e das habilidades para usar tais coisas na própria vida”. (GOMEZ, 2004, p. 53).

Os processos formativos que alunos e professores vivenciam ao longo da escolarização permitem experienciar sua relação com o outro, explorar os limites de seus direitos e deveres, conviver com as diferenças, conhecer outras realidades a partir das histórias de vida dos colegas, praticar a vida em sociedade, formar ideias e opiniões sobre o mundo e aprender conteúdos sobre/para a vida escolar e profissional. De modo que, as gerações atuais, imersas nos aparatos digitais, demandam a produção de sentidos e de criticidade, as quais advêm de processos que são, em sua essência, educativos.

Outro ponto a ser destacado é a opinião dos pesquisados acerca dos objetivos da Secretaria Municipal de Educação, sobre o desenvolvimento das aulas remotas, via plataforma digital. Nessa perspectiva, 46,2% presumem que o intuito daquele órgão de governo é ocultar a realidade da Educação Pública Municipal, gerando números que não refletem, fidedignamente, a realidade sobre o acesso e utilização da plataforma, nem sobre a apreensão e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Esse cenário retrata o descontentamento destes profissionais com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, que, segundo os princípios fundamentais da CF/88, os representa. Porém, podemos evidenciar inúmeras questões que ultrapassam a instância

municipal e adentram na ausência de políticas públicas educacionais e tecnológicas às redes públicas de ensino, tais como condições físicas, sociais e emocionais de trabalho; a mercantilização do trabalho intelectual; a desvalorização da educação; a (des)profissionalização do trabalhador da escola; o aligeiramento da formação em nível superior; o engessamento dos currículos escolares e a sobrecarga de responsabilidades.

Assim, concluímos este ensaio e explanamos uma breve pesquisa de campo que contribui com a produção de indicadores à necessidade de políticas públicas educacionais para formação de professores, acessibilidade às redes digitais, uso dos potenciais das TIC, valorização da vida da comunidade escolar e cumprimento a CF/88, que determina que todo ser humano tem direito a aprender sempre, independe de sua nacionalidade, cor, credo, escolaridade, etnia e gênero. #Degasimaeducação#.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário brasileiro “uma gripezinha”⁸³ mostrou o quanto somos vulneráveis e o tanto que a humanidade precisa evoluir sobre igualdade e condições de acesso à conectividade, instrumentos tecnológicos e conhecimento para a utilização dessas tecnologias para fins educacionais. O grande abismo social, em que direitos garantidos por leis não se transformam em direitos adquiridos, demonstra que as condições de acesso às TIC não perpassam apenas pela conexão com a internet, pela posse de aparelhos celulares ou computadores, mas em especial porquanto esses recursos/meios se revelam para os sujeitos escolares como aportes educativos, ou ainda, como estes sujeitos significam e ressignificam essas tecnologias digitais como potenciais de atuação e transformação social.

Nesse sentido, o *Emergency Remote Teaching (ERT)* – Ensino Remoto Emergencial foi apresentado e analisado no contexto de exclusão social e digital que vivemos, como base para um processo educacional, assentado em uma reflexão crítica sobre a importância da educação, um direito humano, constituído na interação com as estruturas históricas, científicas e tecnológicas, que permeiam o ensino formal. A análise se fundamenta na complexidade do trabalho pedagógico dos gestores, coordenadores e professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA frente à proposta educacional no período de isolamento social, ocasionada pela COVID-19.

⁸³O termo “gripezinha” foi utilizado em março/2020 pelo atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, ao referir-se à COVID-19.

Todavia, a articulação de uma proposta, sem a participação dos seus principais atores, reduz sua relevância e a possibilidade de ampliar saberes e dinâmicas indissociáveis. De modo que o trabalho pedagógico, por ser uma atividade eminentemente humana, é um ciclo dialógico de teoria e prática no qual convergem o cotidiano, as dinâmicas internas ao espaço escolar, e as instâncias de poder sociais e políticas, que podem ser visualizados, a priori, como fatores externos, mas que incidem diretamente nas operações e atividades rotineiras desse universo.

As reflexões sobre o trabalho pedagógico dos profissionais de educação destacam as fragilidades que cerceiam a dimensão do ensino e da aprendizagem, sobretudo, em um contexto pulverizado por incertezas que inferem na liberdade humana e promovem a precarização da constituição de debates e ações em favor da equidade educacional pública.

Neste escrito, contribuímos com a discussão sobre *ERT* como uma das alternativas indicadas pelas organizações internacionais e nacionais e referenciada por debates e publicações sobre o tema, amparados por Pareceres, Leis e Diretrizes que buscam um delineamento analítico e discursivo no atual cenário pandêmico.

Do ponto de vista organizacional da Educação, foram apresentadas as ações da Secretaria Municipal de Salvador/BA ao promover aulas *online*, bem como a distribuição de atividades pedagógicas visando diminuir a distância entre os estudantes e o ensino educacional formalizado, sobretudo, após o estopim das possibilidades e complexidades vividas pelas instâncias privadas de educação com o ensino remoto. Entretanto, no cerne da discussão, mais uma vez, ressoou a perspectiva verticalizada das organizações educacionais, as quais desconsideram ou não estabelecem como prioridades os aspectos advindos das experiências e vivências dos protagonistas desse processo, os docentes e os discentes.

As reflexões apresentadas sobre o trabalho pedagógico reforçam a urgência de um diálogo para convergência de intenções e ações, tanto no cotidiano das dinâmicas internas ao espaço escolar, como nas instâncias de poder, sociais e políticas, para viabilizar construções de propostas educacionais condizentes com a realidade dos estudantes das escolas públicas.

Nessa busca, foram apresentados os elementos de uma pesquisa de campo com os interlocutores desse processo, sendo possível destacar que o trabalho pedagógico por meio do ensino remoto é uma alternativa que viabiliza a aprendizagem. Os dados colhidos destacam, entretanto, que não há uma correlação entre os objetivos propostos pelos professores em seus planos de ensino e a proposição educacional da plataforma. Contudo, mesmo com essa discrepância, os pesquisados consideram a proposta válida. Mas, ainda assim, ressaltam que

esse imperativo não se estabelece como uma solução das questões enfrentadas pela educação diante a pandemia.

Na perspectiva tecnológica, incutida na dimensão instrumental e criativa, foram ressaltadas as potencialidades das TIC, por meio da capacidade material e imaterial de promover mudanças significativas nos processos inerentes à sociedade. O potencial criativo, induzido pelas possibilidades de aplicação desses instrumentos, propicia a realização de múltiplas atividades, especialmente no campo da aprendizagem, que favorecem incomensuráveis alternativas de interconectividade e de interatividade entre as pessoas e os ambientes formativos em rede. O ensino remoto emergencial, todavia, trouxe à tona a discussão da vulnerabilidade dos processos de inclusão/exclusão digital no cerne da educação brasileira pública.

A pesquisa supracitada sublinhou o distanciamento entre o letramento digital e o acesso às redes de interação social tão comum a vida dos estudantes, uma vez que a máxima identificada acusa a inoperância funcional do uso das TIC para o ensino *online* mediado pelos professores, partícipes da pesquisa no período de isolamento social. Dado esse, necessário e imprescindível, a ser avaliado pelas políticas públicas educacionais no que tange à disparidade entre o uso e o letramento digital e as potencialidades das TIC para a Educação Básica pública soteropolitana.

Observam-se as precipitações ou incoerências na construção de propostas para as múltiplas realidades de ensino. A partir da ausência do diálogo com os atores do processo, da omissão das políticas educacionais frente à realidade escolar brasileira se constata que o objetivo central das medidas tomadas pelos municípios e estados não foi a criação de estratégias reais para a manutenção dos processos educacionais e desenvolvimento escolar para o ano letivo de 2020. A celeridade do *ERT* na rede pública municipal de Salvador objetivou responder à pressão da sociedade diante da paralisação dos serviços, abrandar os anseios dos pais e atender a uma agenda econômica construída pelo Ministro da Educação, que integra os setores industriais e empresariais. O propósito das iniciativas das Redes Públicas foi ocupar as lacunas da *presencialidade* das crianças e dos jovens na escola, mas sem diálogos com gestores, coordenadores e professores que vivem a cotidianidade da formação escolar de milhões de alunos da Educação Básica.

Por fim, vale salientar que no decorrer da tessitura deste texto, mudanças na organização e oferecimento do ensino remoto pela Secretaria Municipal de Educação ocorreram, de forma que o material escrito não acompanha essas vicissitudes, principalmente,

pelo fato de algumas dessas transformações terem sido realizadas de forma repentina, sem as devidas justificativas. Um exemplo disso foi o anúncio inesperado da descontinuidade do acesso e realização das aulas *online* na Plataforma *Escola Mais*, por parte dos professores da Rede Municipal, em meados do mês de agosto de 2020. Essa ação prejudicou a aprendizagem remota de diversos estudantes, inclusive, aqueles que adquiriram acesso recentemente, a partir dos *Chips de Internet* patrocinada⁸⁴ distribuídos por essa mesma Secretaria.

O ambiente continua a ser usado pelos educandos, mas apenas para exibição de *lives* de aulas *online*, planejadas e gravadas por professores de São Paulo. Essa ação, além de interromper um trabalho pedagógico que, mesmo nesse contexto adverso, estava sendo empreendido pelos professores da Rede Municipal de Salvador, prejudicou ainda mais a ambientação com a educação remota e a aprendizagem dos estudantes, bem como atenuou os dados de pesquisa aqui apresentados, que discorrem sobre falta de planejamento e articulação da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador/BA com os principais atores educativos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

AXT, Margarete et al. Tecnologias Digitais na Educação: tendências. **Educar em Revista**, s.l., p. 237-264, 2003. ISSN 0104-4060. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602003000300012&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 4 de julho 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, s.l., v. 29, n. 2, jul./dez. 2003. ISSN 1517-9702. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200006&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 12 de agosto 2020.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituição.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

⁸⁴<http://educacao.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-33-mil-chips-de-internet-patrocinada-para-alunos-da-rede-municipal/>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 5/2020. Dispõe sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 24 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de maio 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**. vol. 35, Belo Horizonte, julho, 2019. ISSN 1982-6621. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982019000100302&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 de agosto 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling é possível? A escola além da relação entre ensinar e aprender. **SciELO em Perspectiva: Humanas**. Abril, 2020. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/04/02/homeschooling-e-possivel-a-escola-alem-da-relacao-entre-ensinar-e-aprender/>. Acesso em: 22 de agosto 2020.

DANIEL, John. Education and the COVID-19 pandemic. **Perspectivas**. Abril, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>. Acesso em: 25 de agosto 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar**: discurso infanto-juvenil sobre televisão. Rio de Janeiro: Movimento, 2001.

FRIZZO, Giovanni Felipe E. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 6, n. 6, p. 1-29, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonnecessario/article/view/4627/4263>. Acesso em: 30 de julho 2020.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em Rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas**: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Cibercultura e Tecnologias: Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais enquanto durar a situação de Pandemia do COVID-19. IN: Didática(s) entre Diálogos, Insurgências e Políticas. **XX ENDIPE**: Fazeres-Saberes Pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro: ENDIPE 2020, p. 545-557.

HODGES, Charles B.; MOORE, Stephani; LOCKEE, Barbara B.; TRUST, Torrey; BOND, M. Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso: 24 de agosto 2020.

HUANG, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of

Beijing Normal University, UNESCO. 2020. Disponível em:
<https://iite.unesco.org/news/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption/>. Acesso em: 19 de agosto 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Memórias em movimento. A angústia do (des)conhecimento na sociedade da informação. **Anais...** São Paulo: ANPED, 1998.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicol. estud.** 2006, vol.11, n.2, pp.427-436. ISSN 1807-0329. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200022>. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000200022&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 15 maio 2020.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com Futuro:** educação e multimídia. São Paulo: Papirus, 1996.

SANTOS, Edmáa. **Educação On-line:** Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SCHLEMMER, Eliane e MOREIRA, Antônio. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v.20, maio, 2020. ISSN: 2179-2925, DOI: 10.5216/REVUFG.V20. Disponível em
<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 20 de maio 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis.** 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Covid-19: Are children able to continue learning during school closures?** A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries, New York, 2020.

VALENTE, José Armando. Diferentes Usos do Computador na Educação. In: VALENTE, José Armando. **Computadores e Conhecimento:** repensando a educação. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social:** a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac, 2006.

Recebido em: 09/06/2020

Aceito em: 21/01/2021

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS E CONTROVÉRSIAS

MIRTES GONÇALVES HONÓRIO

Doutora em Educação, Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Teresina, Brasil,

E-mail: mirteshonorio@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-4845>

RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa de natureza qualitativa cujo objetivo é investigar as contribuições do estágio supervisionado na construção de saberes docente de modo a redimensionar a prática pedagógica, em escolas situadas no meio rural. Para sua realização desenvolvemos uma matriz teórico-metodológica constituída por dimensões de análises, indicadores e instrumentos, a saber: revisão da literatura e entrevista semi-estruturada. Os sujeitos da pesquisa foram 10(dez) professores(as) egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado por meio de convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Secretaria Municipal de Educação do município de Teresina-PI, 2(duas) professoras do estágio supervisionado da UFPI e a coordenadora do curso, professora também da instituição. Os dados foram organizados em categorias e analisados com base nos referenciais para formação de professores. Esse procedimento possibilitou o diálogo com diferentes estudos e foi elucidativo para atingir os objetivos almejados. Assim, buscamos as contribuições de Pimenta e Lima (2004), Queiroz (1976), Freire (1996), Damasceno e Bezerra (2004) dentre outros. Os resultados apontam a importância do estágio supervisionado como possibilidade para entender e buscar a superação da dicotomia entre a teoria e as práticas em escolas do ensino fundamental, assim como, a reconstrução de saberes específicos do fazer pedagógico de modo a conduzir o processo ensino-aprendizagem com qualidade social referendada, articulando diferentes realidades do ensino fundamental e enfrentando situações decorrentes de práticas conservadoras em relação ao ensino no meio rural.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Relação teoria e prática. Saberes docentes.

STUDY SUPERVISED IN TEACHER TRAINING IN THE YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: CONTEXTS AND CONTROVERSIES

ABSTRACT

The present article deals with a qualitative research whose objective is to investigate the contributions of the supervised stage in the construction of teacher knowledge in order to resize the pedagogical practice in schools located in rural areas. For its accomplishment we developed a theoretical-methodological matrix constituted by dimensions of analyzes, indicators and instruments, namely: literature review and semi-structured interview. The subjects of the research were 10 (ten) graduates of the Licenciatura in Pedagogy course, accomplished through an agreement between the Federal University of Piauí and the Municipal Secretary of Education of the municipality of Teresina-PI, two (2) Supervised internship at UFPI and the coordinator of the course, also a professor at the institution. The data were organized into categories and analyzed based on the references for teacher training. This procedure enabled the dialogue with different studies and was instructive to achieve the desired

objectives. Thus, we seek the contributions of Pimenta and Lima (2004), Queiroz (1976), Freire (1996), Damasceno and Bezerra (2004) among others. The results point to the importance of supervised internship as a possibility to understand and seek to overcome the dichotomy between theory and practice in elementary schools, as well as the reconstruction of specific knowledge of pedagogic doing in order to conduct the teaching-learning process With social quality referendada, articulating different realities of the elementary school and facing situations arising from conservative practices in relation to teaching in the rural environment.

Keywords: Supervised internship. Relationship theory and practice. Teacher knowledge.

ESTADIO SUPERVISADO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: CONTEXTOS Y CONTROVERSIAS

RESUMEN

El presente artículo trata de una investigación de naturaleza cualitativa cuyo objetivo es investigar las contribuciones de la práctica supervisada en la construcción de saberes docentes para redimensionar la práctica pedagógica en escuelas situadas en el medio rural. Para su realización desarrollamos una matriz teórico-metodológica constituida por dimensiones de análisis, indicadores e instrumentos, a saber: revisión de la literatura y entrevista semiestructurada. Los sujetos de la investigación fueron 10 (diez) profesores (as) egresados del curso de Licenciatura en Pedagogía realizado por medio de convenio entre la Universidad Federal de Piauí y la Secretaría Municipal de Educación del municipio de Teresina-PI, 2 (dos) la etapa supervisada de la UFPI y la coordinadora del curso, profesora también de la institución. Los datos fueron organizados en categorías y analizados con base en los referentes para la formación de profesores. Este procedimiento posibilitó el diálogo con diferentes estudios y fue aclaratorio para alcanzar los objetivos anhelados. Así, buscamos las contribuciones de Pimenta y Lima (2004), Queiroz (1976), Freire (1996), Damasceno y Bezerra (2004) entre otros. Los resultados apuntan la importancia de la etapa supervisada como posibilidad para entender y buscar la superación de la dicotomía entre la teoría y las prácticas en escuelas de la enseñanza fundamental así como la reconstrucción de saberes específicos del hacer pedagógico para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje con calidad social referendada, articulando diferentes realidades de la enseñanza fundamental y enfrentando situaciones decoradas de prácticas conservadoras en relación a la enseñanza en el medio rural.

Palabras clave: Estadio supervisado. Relación teoría y práctica. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO À TEMÁTICA

Este artigo contempla parte dos dados de uma pesquisa realizada em 2010, cujo objeto de estudo é o Estágio Supervisionado em sua dimensão de componente curricular em um curso de Licenciatura em Pedagogia, promovido pela Universidade Federal do Piauí – convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina 2004- 2006⁸⁵ –, para atender aos reclamos

⁸⁵ Os cursos eram mantidos com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), conforme art. 60, § 7º, e das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988).

das políticas nacionais de formação de professores. Apresentamos uma discussão que situa o objeto de estudo em meio às políticas educacionais recentes, no contexto das mudanças identificadas na sociedade informacional e global nas últimas décadas (CASTELLS, 2000). Consideramos um conjunto de referências: literatura, documentos, pontos de vista dos participantes do curso: coordenador, professores supervisores de estágio e egressos (professores-discentes), lotados em escolas no meio rural situadas do ponto de vista histórico (CURY, 2003).

Diante dessas postulações, partimos do pressuposto de que uma porção significativa da literatura recente sobre temas relacionados às políticas de educação brasileira refere-se à luta dos profissionais da educação em busca de sua identidade, quanto à formação e a melhorias nas condições de trabalho. Em face do reordenamento democrático da sociedade brasileira pós-regime civil-militar (1964-1985) e da Constituinte (1987-1988), a valorização do magistério integrou a pauta de algumas organizações sociais (sindicatos, fóruns, entidades científicas) dos trabalhadores em educação, aos quais se associaram políticos de vertentes ideológicas diversas. Com a promulgação da Constituição (1988), o tema se incorporou às instituições burocráticas do Estado brasileiro, traduzindo, assim, os princípios do art. 206 que preconiza:

V- Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união;

VII – Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 138).

A referência a algumas condições imprescindíveis à identidade profissional (Oliveira, 2008; Brzezinski, 2002), é compatível com a educação concebida como prática social e política e, igualmente, com processos de ensino-aprendizagem com qualidade social referenciada. Os princípios enunciados corroboram a concepção da Cúpula das Américas cujas metas de qualidade da educação correspondem à universalização do ensino fundamental até 2010, e acesso de, pelo menos, “[...] 75% dos jovens [à] educação secundária [bem como] oferecer oportunidades de educação ao longo da vida à população em geral” (DOURADO et al, 2007, p. 4).

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as discussões entre os educadores – em todos os níveis de ensino – associam-se à organizações sindicais e científicas

(ANFOPE, 1998, 2000), às comissões parlamentares, às instituições burocráticas e aos interesses da iniciativa privada. O Estado brasileiro, que a partir de 1996, produziu o arcabouço legal e normativo⁸⁶ norteador de políticas gerais e específicas de educação, situa a formação, como critério de valorização profissional. As metas e as ações concretas dessas políticas expressam o ideário neoliberal orientado e concretizado, principalmente, pela Organização Mundial do Comércio e pelo Banco Mundial. Aos planos gerais seguem-se medidas concretas de caráter legal e administrativo constitutivas das bases institucionais (leis, decretos, resoluções, planos etc.), e a implementação dos princípios constitucionais, nos sistemas de ensino.

Ao longo da história, conceitos, concepções e representações acerca da formação de professores se modificaram e se projetaram em espaços diversificados. Desencadearam processos universais voltados ao ensino fundamental, em particular, relacionados a currículo e à formação de professores.⁸⁷ Evidenciamos particularidades como a seleção e a compra de materiais no mercado editorial, principalmente livros didáticos, com distribuição gratuita, por sucessivos governos, aos alunos do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal de todo o país.

A natureza dessas iniciativas de política pública demonstra haver por parte do Estado-nação “[...] uma relação muito importante, e central, entre os aspectos pedagógicos e políticos, ou seja, a assimilação dos indivíduos pela nação como uma comunidade ética” (AMOS, 2010, p. 27). Sob esse prisma, as políticas de educação se traduzem, parcialmente, pelo fato de o governo brasileiro atender a determinadas demandas que, conforme Rodrigues (2010, p. 18), se originam na sociedade ou na administração pública, no seio da própria burocracia com o objetivo de “[...] regulação, controle e aperfeiçoamento de processos sociais e econômicos [para atender a] reivindicações de bens e serviços públicos [a exemplo da educação]”. Movem, também, as decisões e as ações concretas do Estado as demandas da sociedade brasileira por “bens e serviços públicos” e os compromissos com a educação básica assumidos em âmbito internacional, principalmente, Jontien em 1990 e Dacar em 2000.

⁸⁶ Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.424 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -FUNDEF e Emenda Constitucional n. 14; Resolução CNE/CP n. 1/2002 e Parecer n. 9/2001, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. O Plano Decenal de Educação (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010) e a *Década da Educação* (1997-2007) denotam o significado da educação para o Estado-nação.

⁸⁷ Dentre as medidas referentes ao currículo, destacamos: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com a Resolução nº 2, de 7/4/1998 (BRASIL, 1998), além de pareceres e decretos.

Apesar de algumas ações de política educacional serem pontuais e focalizadas em determinadas categorias de sujeitos, a proposta de formação de professores em nível superior, no exercício de suas funções – Licenciatura – cumpre o disposto no art. 87, § 4º, da Lei nº 9.394/96. No conjunto, parecem reconhecer a importância da escola como instituição burocrática e, segundo Amos (2010, p. 31), “[...] também pode ser analisada como uma instituição dedicada ao processamento de pessoas”.

Assim, ainda que o professor não seja devidamente valorizado pelos empregadores e por parcela da sociedade, na instituição escolar e no imaginário social e político, é responsabilizado pelo ensino e por seus resultados, ou seja, pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, da escola e da educação. Essa dimensão social e política do exercício do magistério destaca-se na literatura, e está subjacente, na palavra do Ministro da Educação na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). O titular da pasta sugere, como responsabilidade dos professores, a formação de crianças e de jovens brasileiros, para a democracia e para a cidadania. Um atributo que, conforme Sousa (2008, p. 87), tende a “[...] associar consequências aos resultados sob a crença de induzir à responsabilização”.⁸⁸

Concomitante às ações políticas desencadeadas para desenvolver o controverso projeto de educação, a formação de professores (Gatti, 1995) incluindo o Estágio Supervisionado, tornou-se, também, um atributo de democratização das decisões, na medida em que suscita padrões de eficiência (Melo, 2008), eficácia, autonomia pedagógica, financeira, administrativa e organizacional. A esse componente associam-se: a escolha de dirigentes por eleições diretas, a constituição de Conselhos Escolares dos quais participam familiares dos estudantes e outras pessoas, pressupondo corresponsabilidade em decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Com base em referencial pertinente, situamos algumas características do projeto de formação de professores, proposto pelo governo brasileiro, para atender à Lei nº 9.394/96, Título VI, arts. 61-67, relativos à problemática dos profissionais de educação e seus

⁸⁸ A responsabilização na educação é uma tendência recente na administração pública sob o modelo gerencial de educação, sobre a qual indaga o editorial da Revista Brasileira de Administração da Educação: “[...] um novo componente na agenda de políticas públicas?” (LUCE; FARENZENA, 2010, p. 215). Sousa (2008), à luz da experiência norte-americana, entende que a responsabilização em termos dos sistemas de ensino, consiste em construir mecanismos e instrumentos de medição do nível de desempenho das escolas, cujos resultados devem ser amplamente divulgados como parâmetro na definição e na aplicação de critérios de incentivos ou sanções, tendo o mérito como referência.

desdobramentos no Estágio Supervisionado, objeto dessa investigação. Ressaltamos que a lei, ao associar teorias e práticas, no art. 61, apresenta-se como inovadora em relação às anteriores. Santos (2007, p. 24) considera que pela “[...] primeira vez na legislação brasileira expressa-se a preocupação com a *práxis* do profissional da educação”. Assim, o processo de formação dos educadores teria como foco, a associação entre polos distintos de saberes traduzidos em unidade indissociável, na abordagem dos conteúdos de fundamentos e específicos do ensino fundamental.

A prática de ensino desenvolvida no Estágio Supervisionado conforme Barreiro (2006) está associada à experiência dos educadores em situações políticas e pedagógicas concretas, específicas do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem dialética dos conteúdos possibilita a mediação entre os conhecimentos gerais e específicos do ensino fundamental, acenando com o redimensionamento da formação, considerada por Castro (1997, p. 38) como “[...] negação, de um tipo “ideal de educador”, uma vez que não tem sentido a definição de sua competência técnica em função de um conjunto de atitudes e habilidades estabelecidas a priori”.

Na análise documental vimos que, ao projeto do Ministério de Educação, aderiram Instituições de Ensino Superior – Universidades, Faculdades, Institutos –, Estados e municípios, a exemplo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como desafio, estes realizaram cursos de formação de professores, e o Estágio Supervisionado – componente curricular – tem como perspectiva promover a articulação efetiva entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas e institucionais.

Considerando algumas dificuldades enfrentadas por professores e alunos no Estágio Supervisionado no curso da UFPI, indagamos sobre as possibilidades de construção de saberes docentes de modo a redimensionar a prática pedagógica, nas escolas situadas no meio rural. Ademais, questionamos se essa prática seria ressignificada de modo a redimensionar a ação docente, expressa no compromisso com a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, a educação produziria mudanças ou transformações na vida e na cultura das pessoas que vivem, estudam e trabalham em espaços de natureza rural.

Ressaltamos que o Estágio Supervisionado para professores em serviço, assim como os cursos de longa duração, que funcionam diariamente, poderiam trazer contribuições inestimáveis à formação, possibilitando que os conteúdos das demais disciplinas, contemplassem conhecimentos prévios dos professores, traduzindo-os, em conteúdos significativos. Assim, o significado seria critério de expressão da “[...] “palavra”, seu

componente indispensável” (VYGOTSKY, 1987, p. 104). Esse atributo articulado às múltiplas formas de expressão do pensamento e da linguagem se incorporaria à cultura pedagógica que permeia as escolas dos povos do campo, possibilitando que professores e estudantes articulem aspectos do universo de relações culturais do particular ao geral.

Salientamos que a modalidade do curso em discussão apresenta-se com algumas limitações e possibilidades de natureza teórico-metodológica e prática. A simplificação e a flexibilização do tempo/carga horária e dos conteúdos impõem uma racionalidade técnica e pragmatismo em detrimento da qualidade social referenciada (KUENZER, 1998; SAVIANI, 1998; CABRAL NETO, 2005).

Contrapondo-se a essas vicissitudes, os cursos de formação em serviço, como política pública, atendem a determinados objetivos, aferindo um diploma em nível superior, podendo resultar em imensuráveis benefícios políticos e pedagógicos aos sistemas de ensino e à carreira dos profissionais de educação. Ademais, instala-se, entre estes, um *status* de formação em nível superior, conferindo-lhes uma nova identidade, autoestima, postulações à progressão profissional e melhoria salarial, dentre outras alternativas que a profissão vislumbra. Nesse embate entre formação e melhorias para os profissionais, para o trabalho docente e a qualidade da educação, reconhecemos que os cursos de formação em serviço geram expectativas de promoção, mudanças no conjunto do processo de planejamento e de avaliação: processual e somativa.

Nesse projeto, embora a formação, em si, não seja valorizada, em sua plenitude, (Gandim; Gandim, 1999), é imprescindível aos processos e aos resultados aferidos como qualidade da educação. O profissional e o trabalho docente são colocados em novo patamar, o qual associado às condições adequadas de infraestrutura (física, pedagógica, administrativa), Planos de Cargo, Carreira e Salários, relação entre teoria e prática se torna compatível com o exercício das funções educativas.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Avançando nessa reflexão, discutimos sobre os desafios que enfrenta a instituição de Ensino Superior ao promover um curso de pedagogia para professores em serviço, considerando particularidades do Estágio Supervisionado com o caráter de componente curricular que articula teoria e práticas institucionais (MELO, 2008). As incertezas em torno dessa problemática nos levam a questionar sobre o lugar que o componente ocupa no projeto

de educação e de escola, em especial no Curso de Formação de Professores em serviço promovido pela UFPI (2004-2006). Diante das incertezas, indagamos se na implementação desse projeto foi possível articular a teoria com as práticas políticas e pedagógicas, propiciando aos professores/discentes novas condições de trabalho na condução do processo ensino-aprendizagem em escolas situadas em espaços rurais.

Analisamos a proposta do curso e verificamos que esta não contempla os atributos compatíveis com a perspectiva teórico-metodológica na qual acreditamos possibilitar a qualidade da educação. Os conteúdos das disciplinas não abordam, a contento, o contexto social e político, a diversidade nem as particularidades culturais que se evidenciam nas relações específicas do meio em sua interação com os demais universos.

Ratificando essa análise, constatamos que a proposta não contempla também o art. 61 da Lei nº 9.394/1996 que dispõe sobre a diferença que dever haver entre a formação de professores para escolas urbanas e rurais. Essa Lei contrapõe-se às Leis nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971, que são omissas no destaque à importância de os currículos escolares traduzirem a diversidade que envolve os sujeitos do campo. Em consonância com o dispositivo legal e a trajetória histórica das sociedades (e da educação brasileira), Queiroz (1976, p. 163) opondo-se à concepção dual do rural/urbano e os concebe como “[...] realidades paralelas, embora interligadas, formando duas sociedades globais fundamentalmente diferentes”. Segue afirmando que o rural e o urbano não devem ser estudados independentes do conjunto social, senão um sendo parte do outro; um rural que engloba aspectos da cidade, respeitadas as diferenciações e as diversidades⁸⁹ (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Concordamos com esse entendimento de rural, mas entendemos como Molina (2006) e Martins (2008) que, em termos de educação, é premente superar as concepções tradicionais na direção do novo paradigma de educação do campo. Principalmente os currículos formais (conteúdos gerais e específicos) da escola, devem expressar os currículos reais (vivências e experiências dos alunos) assegurando o direito a abordagens compatíveis com as especificidades socioeconômicas e culturais dos diversos povos, nações, etnias e grupos sociais do campo (e das cidades). Não é justo tomar os diferentes e desiguais como se fossem homogêneos, iguais, idênticos, pois a igualdade implica salvaguardar o que é universal nas culturas, respeitando as diversidades. Partindo-se desse pressuposto teórico-metodológico, temos clareza de que, para compreender o global, é preciso conhecer o local.

⁸⁹ Não cabe nesse texto a discussão que ganhou corpo em 2003, envolvendo movimentos sociais e sindicais do campo, especialmente o MST, universidades públicas, dentre outras instituições e que resultou em mudanças do paradigma de educação rural para educação do campo.

Essa concepção, certamente, não é consensual, pois prevalece a disputa entre projetos antagônicos de sociedade e de educação (GARCIA, 2008). Em se tratando de projetos de educação, a supremacia recai no foco das demandas do desenvolvimento social e econômico da sociedade capitalista em detrimento da perspectiva omnilateral. Sob esse prisma, esboçam-se novos contornos na formação de professores para atender às mudanças nas relações macrossociais, em particular, no mundo do trabalho. As pesquisas e as práticas político-pedagógicas centradas nos professores que explicitam aspectos importantes em sua formação, inclusive na modalidade continuada, poderiam contribuir para articular experiências de vida e profissionais. Na realidade, esse salto qualitativo ainda é de pouco alcance no conjunto das instituições formadoras em nível superior e nas redes de ensino básico, principalmente o fundamental às quais se impõem limites e possibilidades.

TRILHA METODOLÓGIA

A investigação empírica segue alguns procedimentos da abordagem qualitativa que se fundamenta em pressupostos antropológicos e sociológicos da Escola de Chicago. Esse caminho metodológico aproxima o pesquisador do objeto de estudo em suas múltiplas formas de apresentação. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.49) a investigação qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Essa abordagem tem como característica a descrição dos dados que são analisados em toda a sua riqueza e respeitando, o quanto possível, a forma do registro. Segundo Chizzotti (1995), adotar essa abordagem é analisar os significados que os indivíduos dão às suas ações no meio em que vivem e constroem as suas relações. Significa, também, compreender o sentido dos atos e das decisões relativas aos vínculos estabelecidos com o contexto social circundante e fora desse. O procedimento possibilita analisar, com maior profundidade, o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia- convênio UFPI/PMT, uma vez que,

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem

ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Neste sentido, podemos, na análise dos dados, estabelecer uma relação dialética entre o objeto investigado e o contexto no qual ele se desenvolve, considerando o entendimento de que a realidade não é estática, mas, sua dinâmica consiste de um processo constante de mudanças impulsionado pelas contradições e tensões existentes na sociedade. Nesta perspectiva, Castro (2001, p. 28) assim expressa esse movimento:

Essa forma de encaminhar a análise do objeto de estudo permitirá perceber para além da aparência externa dos fenômenos, além da realidade imediata e penetrar nos seus elementos essenciais, suas causas e contradições o que nos permitirá chegar a um processo de abstração essencial para o entendimento do objeto, podendo, então relacionar fatos, situações iniciais com outras que adquirimos através de leituras e imagens ou informações e, a partir daí, estabelecer novas relações e construir conceitos.

Nesta perspectiva, esse estudo situa e analisa a experiência do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia em convênio firmado entre UFPI/PMT, no contexto da política educacional, uma vez que a partir das diretrizes definidas pelo Ministério de Educação/MEC, a Universidade Federal do Piauí/UFPI organizou em 1998 sua política de qualificação docente, para atender a uma solicitação das prefeituras municipais do Estado do Piauí e Maranhão.

Este processo investigativo requereu da pesquisadora uma atitude permanente de indagação, na qual “[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser [...]” (FREIRE, 1996, p. 98). Essa postura não representa uma curiosidade qualquer, ingênua, espontânea, porém, uma curiosidade epistemológica, uma análise rigorosa, mas, não rígida da problemática investigada. Não se contenta com o aparente, com o superficial, porém, busca, por meio da consciência crítica, indícios da problemática objeto de investigação até obter respostas às indagações prévias, no processo, até a formulação da síntese, ponto de chegada e de partida para novas indagações.

Conforme essa perspectiva o investigador não recolhe os dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, mas constrói abstrações à medida que os dados são coletados, sistematizados e analisados. Por isso, a discussão teórico-metodológica em torno deste objeto de estudo, se desenvolveu desde os primeiros momentos de sua construção,

antecedeu e acompanhou a recolha dos dados empíricos, além de outros, pontos de vista dos sujeitos – argumentos, conclusões, indagações – produzindo, assim, novos argumentos, indagações, conclusões, e, novas sínteses, um novo conhecimento sobre o objeto antes desconhecido.

Essa conduta metodológica por parte do pesquisador demonstra que é no curso da investigação que o objeto se delineia em suas múltiplas faces, ganha forma e conteúdo, é compreendido. Esse processo requer, do pesquisador, a capacidade de questionar e de rever, constantemente, o caminho teórico-metodológico, os procedimentos e instrumentos de coleta e a análise dos dados. Por isso, não é possível, previamente, diferenciar o essencial do que é secundário senão no processo de investigação. Ademais, essa metodologia requer o diálogo, a interlocução permanente entre o investigador e os sujeitos de pesquisa. Tem em vista que as análises trazem consigo as intencionalidades, a subjetividade do pesquisador, pois, não existe neutralidade científica nem imparcialidade político-ideológica por parte dos interlocutores. O pesquisador deve mostrar-se perspicaz em suas condutas, suficientemente, para que na análise da problemática eleita como objeto de pesquisa, não seja influenciado por pré-julgamentos ou pelas aparências do que é estudado.

O estudo investigou 10 (dez) professores (as) egressos do curso de licenciatura em Pedagogia realizado por meio de convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Secretaria Municipal de Educação de Teresina - PI, duas professoras do estágio supervisionado da UFPI e a coordenadora do curso, professora também da instituição e utilizamos como procedimento para recolha dos dados a entrevista semi-estruturada.

Os professores egressos do referido curso possuíam apenas a formação pedagógica em nível médio, mantinham vínculo profissional efetivo como membros do quadro do magistério municipal e não com outras instâncias ou estabelecimentos de ensino, experiência como docentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre esses, apenas um tem 6 (seis) anos de experiência de magistério e os demais contam entre 20 (vinte) e 28 (trinta) anos de serviço. Todas moram na zona urbana e se deslocam diariamente para trabalhar em escolas situadas do meio rural.⁹⁰ Ali, dizem elas que o seu trabalho é mais valorizado pelos alunos e por suas famílias do que na cidade. As turmas também são menores, os alunos mais atenciosos e guardam mais respeito ao (à) professor (a), além de terem um incentivo financeiro de 20% do seu salário.

⁹⁰ De acordo com Arroyo (2007), a inexistência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais é um dos determinantes da precariedade da educação do campo. A maioria reside na cidade e vai a cada dia a escola do meio rural. Assim, “nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes”(p.169).

Diante desse perfil dos interlocutores, entendemos que o dialogo implicaria em identificar, compreender e respeitar os seus conhecimentos prévios e as contribuições produzidas na formação docente, em especial pelo estágio supervisionado. Implicaria, também, em reconhecer que no âmbito das vivências e das experiências acumuladas no transcurso das atividades docentes produzem-se determinados saberes relativos ao trabalho pedagógico. Igualmente são redimensionados os saberes referentes aos conhecimentos gerais e específicos dos conteúdos de ensino, o saber fazer e o saber ser da prática docente correspondente à formação em serviço.

Essas exposições de motivos, associadas à oportunidade de obterem mais conhecimentos teórico-metodológicos, os(as) professores(as) ingressaram no curso movido(as), de modo especial, pelo desejo de aprimorar sua prática pedagógica, com formação em nível superior, obter melhoria salarial, crescimento pessoal e profissional, mudança de regime de trabalho (de 20h para 40h) sem submeter-se a concurso público e aprender a lidar melhor com as turmas de alfabetização e multisseriadas, compõem o elenco das motivações que levariam os professores a ingressar e a concluir um curso em nível superior. Razões que elevariam a autoestima dos docentes, superando, assim, o sentimento de inferioridade perante os demais colegas de profissão.

A sistematização e a análise dos dados constituíram-se em uma atividade que requereu grande esforço, constituindo-se em um dos momentos mais difíceis da pesquisa. Na análise dos dados resultante das entrevistas tomamos como referência a técnica de análise de conteúdo a qual segundo Bardin (1977, p.42) é assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência, de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Corroborando com essa ideia Franco (2007) aponta essa técnica como salutar para a efetivação da análise de dados em uma pesquisa que extrapole as mensagens expressas apenas por palavras. A análise de conteúdo “[...] é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos” (FRANCO, 2007, p. 13).

As informações coletadas a partir das entrevistas permitiram organizar os dados em três eixos temáticos com seus respectivos subtemas: I) Estágio supervisionado no exercício do magistério; II) Estágio supervisionado: espaço de construção de saberes para ensinar; III) Estágio Supervisionado e as ações pedagógicas. Na organização da análise procuramos caracterizar, problematizar e fazer uma síntese da temática em discussão.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES E PERSPECTIVAS DE SUSCITAR A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES.

Em decorrência das políticas recentes de Formação de Professores, muitos que atuavam no magistério com formação em nível médio foram premidos e/ou procuraram, espontaneamente, uma instituição de Ensino Superior para continuar sua formação. Pimenta e Lima (2004) consideram que essas políticas foram impulsionadas pelo ideário neoliberal e formalizadas em acordos entre o Estado brasileiro e instituições financeiras multilaterais, além de reduzirem o papel do Estado-nação frente ao social, gerando mudanças e incertezas (Imbernon, 2002) na vida e nas condutas políticas e pedagógicas dos profissionais de educação no interior da escola e no ambiente externo. Urge considerar a educação como uma prática social que consiste, não somente, em preparar sujeitos/cidadãos do ponto de vista científico, técnico, político, social e ético, dotando-os de conhecimentos teóricos e aptidões requeridas pelo exercício profissional, compatível com as demandas da sociedade informacional e global, considerando, principalmente, as relações de trabalho (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1997; FARIAS, 2006). A nosso ver, a formação dos profissionais de educação deveria enfatizar conhecimentos favoráveis à ação educativa pautada na postura crítico-reflexiva que, conforme Alarcão (2003) fundamenta-se na análise de situações-problema do cotidiano, contrapondo-se à manutenção de uma concepção de escola que se repete, de forma indiferenciada, em culturas distintas.

Chamamos a atenção para o fato de que os sujeitos-egressos do curso promovido pela UFPI (2004-2006) – interlocutores nessa pesquisa – guardam a particularidade de desenvolver suas atividades didático-pedagógicas em escolas do meio rural organizadas na forma de turmas multisseriadas. A precariedade de condições de que padecem as escolas públicas brasileiras, nessas escolas é mais acentuada, conforme enfatiza o documento “Panorama da educação do campo” (INEP, 2007, p. 8-9) ao expor insuficiências, precariedades e dificuldades “[...] nas instalações físicas da maioria das escolas; [...]”. O sistema de transporte

escolar é inadequado e dificulta o acesso dos professores e alunos às escolas. A instabilidade profissional, os baixos salários, as sobrecarga de funções e tarefas, a rotatividade dos professores, a ênfase do currículo com visão urbana em detrimento do campo, são atributos históricos das escolas situadas no meio rural identificadas oficialmente e na literatura.

Ademais, a maioria dos municípios brasileiros não dispõe de apoio pedagógico para suprir essas dificuldades no trabalho dos professores, em especial os que trabalham com as turmas multisserieadas. Isso compromete, ainda mais, o fluxo regular idade-ano escolar, expondo a escolaridade ao baixo desempenho dos resultados. Compromete, ainda, mais o trabalho dos professores, o fato de as escolas não possuírem um projeto pedagógico consolidado, denotando que não existe discussão básica sobre conhecimentos – gerais ou específicos – a realidade, tal como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Os conteúdos dos livros didáticos distribuídos pelo Estado brasileiro entre as crianças divulgam mensagens discriminatórias das culturas dos povos do campo, reforçando a ideologia da homogeneização das realidades que perpassa, inclusive, os cursos de formação para os profissionais da educação.

No curso de Licenciatura em Pedagogia para professores em serviço desenvolvido pela UFPI (2002-2004), o Estágio Supervisionado, como ação educativa e social, mesmo se propondo a realizar uma prática pedagógica que ajudasse os professores experientes a compreenderem os problemas que enfrentavam no dia-a-dia, não tinha a pretensão de superá-los. Na opinião de Oliveira e Lampert (2006), esse seria, de fato, um espaço privilegiado de questionamento e de investigação da prática pedagógica; oportuno para relacionar o que é discutido na Universidade com a prática a ser desenvolvida, envolvendo reflexão na e sobre a ação, elo entre a teoria e as práticas. Pimenta e Lima (2004) corroboram que o Estágio é uma oportunidade para ressignificar a identidade dos profissionais do magistério⁹¹.

A fala dos interlocutores nessa pesquisa revela a importância que atribuem ao estágio como estímulo à prática reflexiva em discussões nos encontros pedagógicos. A maioria se mostrou favorável à duração do tempo reservado no currículo ao estágio supervisionado, visto que possibilitou articulação entre a teoria e as práticas, de modo a compreender melhor a dinâmica de sala de aula. Ressaltamos que, nas escolas públicas municipais do meio rural no Piauí, destacam-se a diversidade cultural, os elevados índices de reprovação, repetência e evasão, que são comuns às escolas congêneres. Inexistem ou são escassos os bens culturais,

⁹¹ No curso em convênio da UFPI/PMT, essa fase da formação materializou-se na segunda metade da formação sob a forma de prática pedagógica, com carga horária de 900 horas distribuídas, igualmente, entre as disciplinas Prática Educativa I, Prática Educativa II e Prática Educativa III, em atividades presenciais.

tais como: bibliotecas, materiais didáticos, recursos de informática e telefonia para uso das crianças e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa descrição de insuficiência dos meios não inibe os interlocutores da pesquisa de apresentarem as atividades do estágio como significativas à melhoria da prática docente. Atribuem como possibilidade refletirem acerca da realidade em sala de aula e da escola, sobre o que fazem e os riscos de enfrentar o novo. Essa é uma etapa inerente à formação que possibilitou troca de experiência com colegas de profissão e orientações das professoras das disciplinas. Freire (1996) adverte para o que é próprio do pensar certo que consiste na exposição ao risco; e o novo não deve ser negado ou acolhido simplesmente, porque é novo. Temos clareza de que, mesmo alguns resistam a aspectos do estágio, os professores não negam as contribuições desse componente curricular à formação docente.

A opinião das professoras de estágio acerca do componente curricular aproxima-se da concepção de Imbernón (2002, p. 15) que o considera “[...] espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem, para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Assim, possibilita aos professores-discentes lidarem com o vívido, buscando saberes didático-pedagógicos que são ressignificados na sua intervenção em sala de aula. Isso nos leva a inferir que o Estágio Supervisionado para quem se encontra no exercício do magistério possibilita desenvolver práticas reflexivas enriquecedoras da teoria-ação, e instrumentaliza a práxis pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, conduzindo, assim, a mudanças (ou transformações) na postura profissional em relação ao ensinar e ao aprender.

Os professores reconhecem, ainda, que o Estágio Supervisionado representa uma oportunidade para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos que, antes, eram consideradas de forma natural. A formação continuada é compreendida como exigência do exercício profissional, enquanto a relação entre a teoria e as práticas é fundamental para responder aos desafios sociais e às práticas educativas. Os sujeitos da pesquisa consideram, ainda, que a realidade dos alunos deve se integrar aos conteúdos em situações reais de ensino, suscitar a problematização e a busca de alternativas para enriquecer os processos de ensinar e de aprender.

Essa compreensão acerca do Estágio Supervisionado concorre para que os professores-discentes se mobilizem e construam novos saberes necessários à organização, à sistematização e ao desenvolvimento da prática pedagógica que se estende ao planejamento e à avaliação, aos conteúdos de ensino, ao respeito e à aceitação da diversidade entre os alunos.

Esses saberes organizados em categorias empíricas se resumem em critérios relacionados ao planejamento e à gestão da sala de aula (saber fazer); e à experiência originada nas práticas cotidianas (saber ser).

Alguns professores (as) discentes apresentam, também, dificuldades em planejar aulas que contemplem especificidades da realidade de seus alunos. Reconhecem, no entanto, que, a despeito das limitações impostas por conjunturas historicamente desfavoráveis à qualidade da educação, as vivências e experiências, assim como a adequação do currículo às reais necessidades dos alunos, devem ser valorizadas. Os professores entendem, por sua vez, que a escola, ao se subordinar a propostas curriculares alheias à sua história, não contempla, no currículo, a realidade local. Assim, apesar de o Plano Decenal de Educação do município de Teresina (2003-2013) considerar algumas prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /1996, arts. 26 e 28, inciso I relativas às especificidades do currículo para as escolas do campo, o projeto pedagógico do curso de formação de professores em serviço, de fato, não a incorpora. Diante dessas controvérsias, os professores(as)-discentes, encontraram dificuldades em relacionar os conhecimentos veiculados no curso na forma considerada por Freire (1996) como “saber de experiência feito”, currículo de experiências vividas, acervo de crenças e valores das classes populares, a se constituírem na escola.

Nessa perspectiva, o esforço do professor deve corresponder à transformação do trabalho escolar reconhecido como espaço de produção de saberes afirmativos da identidade cultural e histórica dos povos, em particular, do campo. Em depoimento, a professora de Estágio (UFPI) apresenta como possibilidade promover mudanças na abordagem dos conteúdos de ensino nos cursos de formação onde trabalha, discutir sobre o contexto em que atuam os professores (as) discentes, de modo que o currículo contemple múltiplos aspectos da realidade e das condições do trabalho pedagógico. Acrescenta que os professores universitários só compreendem essa dinâmica quando se integram a um trabalho que requer a compreensão da diversidade. Corroborando essas ideias, um egresso do curso considera que “O professor precisa compreender e conhecer mais da realidade do aluno para auxiliar e fazer com que ele possa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola no próprio meio em que vive”.

Por fim, ressaltamos que a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, situada em meio a contextos e controvérsias, para ser consolidada, não basta os conhecimentos teórico-metodológicos nem puramente técnicos. Deve incorporar sensibilidade para ver as pessoas como seres humanos, manter atitudes de respeito às culturas e de

compreensão dos processos de luta históricos que conferem identidade aos povos do campo (e aos moradores das cidades) (FREITAS, 2004).

REFLEXÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o Estágio Supervisionado como prática dialética constitui-se em possibilidade para entender e buscar a superação da dicotomia entre a teoria e as práticas em escolas públicas de ensino fundamental e predispõe ao exercício constante da reflexão sobre a prática profissional proporcionando aos professore(as) discentes um olhar crítico e consciente de seu papel como interlocutor nas questões profissionais, sociais e políticas. Assim, concorre para que os professores-discentes se mobilizem e reconstruam saberes necessários à organização, sistematização e desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesta perspectiva, podemos inferir que o Estágio Supervisionado representa uma oportunidade para enfrentar os desafios no trato com as aprendizagens dos alunos e que, pode se constituir em oportunidade para conhecimento da realidade da escola/sala de aula, mobilizar e articular diferentes saberes para atender às exigências a ela inerentes possibilitando redimensionar a prática dos professores que atuam no meio rural.

A reflexão crítica acerca da problemática do Estágio supervisionado para professores em serviço orienta a reconstrução de saberes docentes específicos do fazer pedagógico de modo a conduzir o processo ensino-aprendizagem com qualidade social referenciada, articulando diferentes realidades do ensino fundamental e enfrentando situações decorrentes de práticas conservadoras em relação ao ensino no meio rural.

A nosso ver, a superação desse estágio do conhecimento se constitui em um grande desafio para os cursos de formação de professores, visto que o Estágio Supervisionado deveria ser o foco das ações políticas de formação desenvolvido em articulação com as instituições do Estado, da sociedade em geral e das organizações sociais em particular.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.
- AMOS, K. Governança e governabilidade: relação e relevância dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. espec., p. 23-38, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documentos finais. In: ENCONTROS NACIONAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 9., 1998. Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documentos finais. In: ENCONTROS NACIONAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 10., 2000. **Anais...** 2000.

BARREIRO, I. M. de F; GEBAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36**, de 4 de dezembro de 2001. Dispõe das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU- Seção 1- 27/12/1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU- Seção 1- 12/08/1971.

BRZEZINSKI, Iris. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano, 2002.

CABRAL NETO, A.. Reformas educacionais e a política de formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALISMO DOCENTE. 2005, Natal. **Anais...** Natal, 2005.

CASTELLS, M.. A economia informacional e o processo de globalização. In: **A era da informática:** a economia, sociedade e cultura. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, A. M. D. A. A formação dos profissionais de Educação no contexto da nova LDB. In: SOUSA JUNIOR, Luis de (Org.). **LDB visões críticas.** João Pessoa: Idéias, 1997. v.1. p. 33-44.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DOURADO, L. F. et al. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.
FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa. 2ª Edição. Editora Líber Livro.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. **Relações interpessoais e formação de professores**: a importância da emoção na formação do Educador. São Paulo: Edições Pulsar, 2004.

GANDIM, D.; GANDIM, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, L. T. dos S.. **O projeto político pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2008.

GATTI, B. A estrutura e a dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia na educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 1, nov. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP, 2007.

KUENZER, A. Z. **A formação dos profissionais da educação**: propostas de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Anped, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, D. A.. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Brasileira da Escola**, Brasília, v. 2, n. 203, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

OLIVEIRA, M. de; LAMPERT, J. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino de artes visuais. **Revista Digital Art&**, São Paulo, ano 4, n. 6, out. 2006. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/4.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e construção da identidade profissional. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, M. I. P. de. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Nacional, 1976.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, A. R. dos. LDB 9.394/96: alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria A. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 17-30.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional da educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores, 1998.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar ou punir? **Retratos de Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em: 30/06/2017
Aceito em: 09/01/2019

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.

CRISTINA DALLASTRA SOARES

Pedagoga. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pedagoga e Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR.

E-mail: cristinadallas26@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2639-8366>

MARIA IOLANDA FONTANA

Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora Pesquisadora vinculada ao Núcleo de pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Pesquisadora do RIPEFOR – Rede Institucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes.

E-mail: maria.iolanda.fontana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2688-9875>

RESUMO

O artigo discute a necessária relação entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica e em políticas de formação continuada para professores alfabetizadores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetivou analisar as relações e contradições entre os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a formação continuada na Rede Municipal de Curitiba e as repercussões para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, do primeiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho de campo constou de entrevistas com profissionais do sistema municipal de ensino, responsáveis pela formação continuada e com professores alfabetizadores, sendo a análise de conteúdo das entrevistas realizada com base no método de Bardin (1977). Ressalta-se que as ações formativas seguem diretrizes e documentos da mantenedora que, orientam como fundamento da prática pedagógica a concepção sociointeracionista de aprendizagem e propõem o trabalho associado entre alfabetização e letramento. No entanto, constataram-se contradições em relação à sua efetividade, que para as professoras alfabetizadoras, enfatizam o repasse de práticas para ensino do sistema alfabetico. Esta perspectiva fragiliza a formação dos alfabetizadores, que demanda consistente base teórica para compreensão e materialização de práticas integradas de alfabetização e letramento, contemplando suas múltiplas facetas e, entre elas, o direito à aprendizagem lúdica na infância.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação Continuada. Alfabetização. Letramento. Ludicidade.

LITERACY, LETTERING AND LUDICITY IN TRAINING AND PRACTICE OF LITERACY TEACHERS

ABSTRACT

The article discusses the necessary relationship between literacy, lettering, and ludicity in pedagogical practice and in continuing education policies for literacy teachers. This is a qualitative research that aimed to analyze the relationships and contradictions between the theoretical and methodological foundations that support the continuing education in the Municipal Network of Curitiba and the repercussions for the pedagogical practice of literacy teachers, from the first year of Elementary

School. The fieldwork consisted of interviews with professionals from the municipal education system, responsible for continuing education and with literacy teachers, and the content analysis of the interviews was carried out based on the method of Bardin (1977). It is noteworthy that the training actions follow guidelines and documents of the maintainer, which guide the sociointeractionist conception of learning as the foundation of pedagogical practice and propose the associated work between literacy skills. However, there were contradictions in relation to its effectiveness, which for literacy teachers, emphasize the transfer of practices for teaching the alphabetical system. This perspective weakens the training of literacy teachers, which demands a consistent theoretical basis for understanding and materializing integrated literacy and literacy practices, considering its multiple facets and, among them, the right to playful learning in childhood.

Keywords: Pedagogical Practice. Continuing Education. Literacy. Lettering. Ludicity.

ALFABETIZACIÓN, LETRAS Y LUDICIDAD EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN

El artículo analiza la relación necesaria entre la alfabetización, el letramiento y la ludicidad en la práctica pedagógica y en las políticas de educación continua para los alfabetizadores. Se trata de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar las relaciones y contradicciones entre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la educación continua en la Red Municipal de Curitiba y las repercusiones para la práctica pedagógica de los alfabetizadores, desde el primer año de la Educación Primaria. El trabajo de campo consistió en entrevistas con profesionales del sistema educativo municipal, responsables de educación continua y con alfabetizadores, y el análisis de contenido de las entrevistas se realizó con base en el método de Bardin (1977). Es de destacar que las acciones formativas siguen pautas y documentos del mantenedor, que orientan la concepción sociointeractista del aprendizaje como fundamento de la práctica pedagógica y proponen el trabajo asociado entre alfabetización y letramiento. Sin embargo, hubo contradicciones en relación a su efectividad, que para los alfabetizadores, enfatizan la transferencia de práctica para la enseñanza del sistema alfabético. Esta perspectiva debilita la formación de los alfabetizadores, que demanda una base teórica consistente para comprender y materializar prácticas integradas de alfabetización y letramiento, considerando sus múltiples facetas y, entre ellas, el derecho al aprendizaje lúdico en la infancia.

Palabras clave: Práctica pedagógica. Educación continua. Alfabetización. Letramento. Lúdica alfabetización.

INTRODUÇÃO

Pesquisas e reflexões realizadas nas últimas quatro décadas têm revelado que a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo e multifacetado, pois envolve as dimensões técnicas e socioculturais desse aprendizado pela criança, as quais necessitam ser compreendidas e consideradas na formação e prática pedagógica do professor alfabetizador.

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita pela criança está integrada às práticas sociais do universo infantil. Portanto, o direito a essa aquisição não pode estar desvinculado

do direito de ser criança, o que requer envolvê-la no universo lúdico da alfabetização e do letramento. A perspectiva da ludicidade na prática pedagógica da Educação Infantil necessita, também, ser assegurada na continuidade do processo de alfabetização, que ocorre, principalmente nos três primeiros anos do ensino fundamental, período em que são intensificadas as atividades técnicas para aprendizagem do sistema alfabético e minimizadas as atividades lúdicas.

O Ensino fundamental de 9 anos inseriu a criança de 5 e 6 anos de idade neste nível escolar e demandou aos professores, considerar além das múltiplas facetas da aprendizagem de leitura e escrita, as particularidades físicas, cognitivas e sociais, desta fase da infância.

Neste período, a criança satisfaz em grande parte seus interesses, necessidades e desejos, por meio da curiosidade e de brincadeiras, característica que requer experiências variadas em atividades lúdicas e sistematizadas de alfabetização e letramento. A compreensão da prática pedagógica nesta dimensão contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, ou seja, de sua cognição, afetividade, socialização e desenvolvimento motor.

O acesso efetivo e competente ao mundo da escrita, têm como pressuposto, conforme argumenta Soares (2004, p. 100) a indissociabilidade, simultaneidade e interdependência entre os processos de alfabetização e de letramento, ou seja, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Estas facetas têm fundamentos em teorias de aprendizagem, de leitura, de escrita, em princípios fonéticos e fonológicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, entre outros, os quais necessitam ser compreendidos e considerados pelos professores alfabetizadores. Conforme afirma Soares (2004, p. 100) a prática pedagógica pode fracassar no ensino inicial da língua escrita, principalmente quando privilegia uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras.

Defende-se a formação e prática pedagógica para superar processos educativos, baseados na aprendizagem técnica da leitura e escrita, em treinamentos e na mecanização que visam, principalmente, atingir melhores índices em avaliações de larga escala, conforme alertam pesquisas no campo da alfabetização, entre elas, a de Esteban (2012).

Por estes argumentos, relação entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica e em políticas de formação continuada para professores alfabetizadores.. Principalmente, no contexto da instituição da atual Política Nacional de Alfabetização - PNA/2019, que motiva a antiga defesa de ensinar um único método para alfabetizar, contradizendo pesquisas

e conquistas desenvolvidas na área da alfabetização, desde a década de 80. Conforme argumenta Mortatti (2019, p. 27), a perspectiva da PNA desconsidera que os problemas da alfabetização no Brasil estão relacionados, entre outros fatores, principalmente, às desigualdades sociais e à falta de priorização de investimentos para a qualidade da educação pública, no que se refere à sua estrutura, formação de professores e condições de trabalho. Segundo a autora, a tendência conservadora de alfabetização da PNA expressa-se em currículos de formação de professores, na ênfase da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, em avaliações externas e no desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização (Mortatti, 2019, p. 28-29).

Portanto, na atual conjuntura político-educacional, cabe fortalecer a discussão sobre evidências constatadas em pesquisas sobre políticas de formação de professores que orientam práticas pedagógicas articuladas de alfabetização e letramento, como também, para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. É imperativo fortalecer argumentos contrários à PNA, que defende a eficiência de um único método de alfabetização para aprendizagem da leitura e escrita, visto que esta experiência já fracassou no passado, e se efetivada na formação e prática docente, irá reforçar ainda mais as desigualdades sociais.

Com o propósito de contribuir com o estado da discussão expõe-se neste artigo os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, que analisou as relações e contradições entre os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a formação continuada de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e as suas repercussões para a prática pedagógica, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Defende-se que é determinante para o desenvolvimento infantil desencadear, neste ano da escolaridade, práticas integradas de alfabetização e letramento em contextos lúdicos de ensino.

O desenvolvimento do artigo está organizado em três partes. A primeira expõe os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, a segunda discute os fundamentos teóricos que sustentam a articulação entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental, e a última parte trata da análise dos resultados da pesquisa de campo, intencionando revelar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a formação continuada e a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas da RME.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como fonte de levantamento de dados a pesquisa de campo, a fim de captar a realidade da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) aos professores alfabetizadores e as repercussões dessa formação para a prática pedagógica. Na experiência profissional da pesquisadora na RME observa-se, nas práticas pedagógicas, distintas formas de compreensão teórico-metodológica da alfabetização e das especificidades da infância e da educação infantil.

Esta problemática desencadeou a pergunta de pesquisa: os cursos de formação continuada para os docentes da RME de Curitiba, repercutem uma orientação para o trabalho articulado de alfabetização, letramento e ludicidade?

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com um docente alfabetizador que atua na SME responsável pela formação continuada dos profissionais da RME, seis docentes alfabetizadores que atuam nos Núcleos Regionais da Educação (NREs), sendo um por núcleo regional. Estes profissionais são responsáveis pela formação continuada e acompanhamento do trabalho dos professores alfabetizadores nas escolas vinculadas aos NREs, onde eles atuam. Para melhor compreensão da prática pedagógica de alfabetização e letramento, também foram entrevistados oito docentes alfabetizadores que atuam no 1º ano nas escolas da RME, sendo quatro escolas, cada uma pertencente a um núcleo regional.

Com o objetivo de produzir inferências mediante os conteúdos das mensagens enunciadas pelos entrevistados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, baseada no método de Bardin (1977), que possibilitou a contextualização das categorias definidas a priori: 1. Prática pedagógica de alfabetização e letramento; 2. Fundamentos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento; 3. Formação continuada do professor alfabetizador, como também, a redação de uma síntese conclusiva.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA LUDICIDADE

A partir da década de 1990, quando da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e de seus desdobramentos legais, PCNs, DCNs do ensino fundamental para nove anos, entre outros, repercutiram-se significativas mudanças conceituais de alfabetização, com a intenção de diminuir a repetência e elevar os índices de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nas discussões atuais, os conceitos de alfabetização e letramento tendem a fundir-se na prática pedagógica, compreendidos a partir da difusão de estudos e pesquisas principalmente de Soares (2004) e Kleiman (2008). Segundo Soares (2004, p. 97) a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida “em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita”.

Para Kleiman (2008, p.511) o processo de alfabetização nos primeiros anos escolares, tem inspirado novas abordagens para o ensino da língua escrita, o que acarreta a reorganização do ensino na perspectiva sócio-histórica e cultural da escrita em torno da prática social. Significa que o letramento se efetiva quando se propõe um conjunto de atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos, que envolve o uso da escrita e leitura de textos que circulam na sociedade (KLEIMAN, 2008, P. 509).

As práticas pedagógicas do alfabetizar letrando constituem-se em caminhos para a transmissão significativa dos conhecimentos necessários para uma vida cidadã. Para tanto, são imprescindíveis o conhecimento e um planejamento pedagógico estruturado em atividades reflexivas sobre o Sistema de Escrita Alfabetica - SEA, associada às práticas sociais de letramento na infância.

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2003, p. 16).

Problematiza-se a nova Política Nacional de Alfabetização, que prioriza a faceta linguística e técnica da alfabetização na prática pedagógica, contrapondo a discussão no campo da alfabetização sobre a necessária indissociabilidade entre as atividades de alfabetizar e letrar. A política expressa uma concepção restrita da alfabetização, na qual a aprendizagem da técnica de codificação e decodificação por meio do método fônico/instrução fônica precede o letramento. Mortatti (2019, p. 28) afirma que esta concepção ignora evidências científicas que comprovam que o ensino do sistema alfabetico e a consciência fonêmica, não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de “textos com autonomia e compreensão”, conforme defende a PNA, ou seja, este depende de práticas associadas de letramento.

Sabe-se que a “aprendizagem da técnica, o domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento”. (SOARES, 2003, p. 16). Isso significa que um aprendizado não é pré-condição para que o outro aprendizado aconteça, pois essas duas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo no desenvolvimento da criança.

No entanto, há especificidades na prática pedagógica de alfabetização e de letramento. Soares (2003, p. 16) explica que “se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada”, ou seja, necessita ser ensinada de forma sistemática, não deve ficar diluída no processo de letramento (SOARES, 2003, p.16).

Ainda, para que a prática pedagógica de alfabetização e letramento possa potencializar a aprendizagem, os alfabetizadores precisam levar em consideração os processos de desenvolvimento da criança em suas particularidades, utilizando uma metodologia e recursos materiais adequados às suas necessidades. Os problemas da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, podem, entre outras razões de natureza socioculturais, estarem relacionados à desarticulação entre as facetas da alfabetização com o uso de metodologias que privilegiam uma perspectiva didática restrita à repetição e cópia de atividades em grande quantidade, desprovidas de diálogo, reflexão, criatividade e da ludicidade que motivam a criança a aprender.

Atividades planejadas para desenvolver a alfabetização inicial no primeiro ano do Ensino Fundamental, precisam levar em conta as especificidades da infância, envolver a participação ativa das crianças e diverti-las, tornando o aprendizado inicial da leitura e da escrita um processo lúdico. “A brincadeira constitui uma atividade social infantil, desenvolvida por crianças enquanto sujeitos históricos e sociais, marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas que também o marcam” (LEAL; SILVA; 2011, p. 53).

Mesmo antes de entrar para a escola, a criança já experimenta e vivencia situações lúdicas de alfabetização no ambiente que a cerca. Este ambiente alfabetizador, cheio de cores, formas e imagens possibilitam o aprendizado e são interessantes para as crianças. “Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediada pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS; 2007. p. 70).

O brincar ou o jogo infantil não representa mero passatempo ou puro lazer, corresponde a uma profunda exigência do organismo e necessita ocupar lugar primordial na

educação, não reduzindo esta prática a uma atividade paralela, descontextualizada da formação escolar da criança. Para Brougère (1998) o brincar consiste em uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.

“O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. (KISHIMOTO, 1997, p. 36). A ludicidade exerce papel importante na aprendizagem infantil, desenvolvendo a afetividade, a cognição, as ações sensório-motoras e a interação social.

A criança, ao brincar, estabelece regras e comportamentos que são compartilhados. Brougère (1998) apresenta o conceito de “cultura lúdica” que representa um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas (BROUGÈRE, 1998).

Entende-se que a cultura refere-se aos significados dados pelos seres humanos às suas produções, ou seja, tudo o que é produzido pelo ser humano constitui-se em seus significados formando sua cultura. A criação de uma cultura lúdica pela criança constitui-se na sua capacidade de retirar os elementos da vida real, reorganizando novas combinações e produzindo novos significados, ou seja, a própria brincadeira. “A cultura lúdica é, então, composta de certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana” (BROUGÈRE, 1998).

Neste sentido, pode-se entender que a cultura lúdica, como refere-se Brougère (1998), são as ações que promovem a brincadeira da criança, fazendo com que ela, brincando, pense, crie e recrie por meio de sua imaginação, compartilhando experiências e culturas. Por meio das suas interações, as crianças vão adquirindo novas aprendizagens e assim, favorecendo seu desenvolvimento.

Kishimoto (1997, p. 36) nos afirma que “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. A prática pedagógica do professor alfabetizador pode intensificar e apoiar o brincar infantil, considerando que “tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas” (LEAL, SILVA; 2011, p. 54). Por isso, a relevância dos professores alfabetizadores oferecerem experiências lúdicas com materiais diversificados que desenvolvam diferentes linguagens e a

expressão motora espontânea das crianças associadas às práticas de apropriação do sistema alfabetico e de letramento.

Os jogos podem ser poderosos aliados dos professores para alfabetizar crianças, quando utilizados para finalidades específicas no processo de apropriação do SEA. Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 80) citam três tipos de jogos: os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabetico, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som) e os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas.

Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabetico, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007 p. 80).

Em relação aos jogos que propiciam a reflexão sobre os princípios do SEA, os autores explicam que, os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabetico são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007 p. 80-81).

E, por fim, os jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, são assim explicados pelos autores: Os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam as crianças a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons, pois, muitas vezes, os estudantes entendem a lógica da escrita, mas ainda não dominam todas as correspondências, trocam letras, omitem ou esquecem o valor sonoro relacionado a alguma delas (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007 p. 81).

A prática pedagógica de intencionalidade lúdica, que conjuga o brincar, os jogos fonológicos com as atividades de leitura e escrita contribuem para o desenvolvimento infantil, a compreensão e produção de textos que são compartilhados socialmente.

A Base Nacional Comum Curricular, em acordo com os documentos anteriores (PCNs e DCNs do ensino fundamental), mantém a importância das aprendizagens de forma lúdica ao afirmar que a interação das crianças durante o brincar potencializa o desenvolvimento integral infantil. Conforme consta no documento a ludicidade na prática pedagógica do professor

alfabetizador possibilita a integração e continuidade dos processos de aprendizagens da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, “respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BNCC, 2019).

Por isso, a relevância em discutir a formação continuada do professor alfabetizador que garanta consistente base teórica sobre as práticas pedagógicas associadas de alfabetização e letramento e ludicidade.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AS REPERCUSSÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA RME

A importância e necessidade da implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na organização do Ensino Fundamental com 9 anos de duração, estendeu o direito as crianças de 6 anos a ingressar no ciclo da infância e alfabetização, demandando formação continuada de professores para garantir a adequação do projeto pedagógico e das ações didáticas à nova estrutura do ensino.

Pesquisas como de Arnosti (2013), Vilarino (2016), Peretti (2016), Birch (2014) demonstraram poucas mudanças nas práticas alfabetizadoras, conservando-se os procedimentos tradicionais que eram aplicados no Ensino Fundamental de 8 anos de duração para crianças com 7 anos de idade, ainda se fazendo necessário o desenvolvimento do processo de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando.

A meta estabelecida a nível nacional, de alfabetizar todas as crianças ao final do primeiro ciclo de alfabetização, demandou investimentos na formação continuada, para atingir este objetivo, de modo que possam atender a todas as especificidades do ciclo da infância. Portanto, o ingresso de crianças de menor idade no ensino fundamental, atribuiu às escolas e redes de ensino novos desafios, sobretudo pedagógicos, quanto à reorganização curricular e elaboração de projetos políticos pedagógicos condizentes com essa nova demanda.

Com base nos dados da pesquisa de campo, apresenta-se o resultado do trabalho empírico realizado por meio de entrevistas com professores formadores e professores alfabetizadores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Analisaram-se as relações e contradições entre as concepções de alfabetização e letramento com os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada de alfabetizadores na RME de Curitiba, e as repercussões para a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi submetida e autorizada pelo comitê de ética⁹², e as profissionais entrevistadas⁹³ declararam seu consentimento livre e esclarecido cientes de que as informações divulgadas em publicações seriam feitas de forma codificada, para confidencialidade das identidades. Sendo assim, usou-se a indicação de F1 a F7 para as formadoras e P1 a P8 para as professoras que atuam nas escolas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas segundo um roteiro com indagações sobre: a concepção de alfabetização e letramento, os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada e as repercussões nas práticas pedagógicas.

Inicialmente, foram entrevistadas as docentes alfabetizadoras de Língua Portuguesa representantes da Secretaria Municipal de Ensino (SME) e dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), profissionais responsáveis pela formação continuada dos professores da rede. Na SME de Curitiba, são duas profissionais que dedicam seu trabalho ao atendimento do 1º ao 5º ano em Língua Portuguesa, sendo uma delas a formadora entrevistada. Em seguida, foram entrevistadas as docentes alfabetizadoras que atuam nos NREs do município. São 10 (dez) alfabetizadoras e destas 6 (seis) puderam participar da entrevista. As quatro escolas, foram selecionadas em relação aos NREs, onde atuam as alfabetizadoras entrevistadas.

A entrevista com os sujeitos da pesquisa utilizou como base o método da análise de conteúdo de Bardin que tem como objetivo: “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 1977, p. 38).

Os dados coletados foram sistematizados segundo as categorias: 1. Prática pedagógica de alfabetização e letramento; 2. Fundamentos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento; 3. Formação continuada do professor alfabetizador. Essas categorias objetivaram esclarecer os principais conceitos do objeto e da problematização de pesquisa. Destaca-se, neste artigo, a análise da concepção de alfabetização e letramento que embasa as formações e as repercussões nas práticas das professoras, bem como o enfoque da ludicidade, segundo os relatos das professoras.

A pergunta feita às formadoras da SME e dos NREs sobre a concepção de alfabetização e letramento obteve respostas semelhantes:

Alfabetização e letramento são ações distintas, mas não são separadas, uma acontece junto com a outra. Nossa concepção de alfabetização é alfabetizar letrando [...] (F1, 2017).

⁹² Parecer consubstanciado do CEP/SMS – CAAE de aprovação nº 2.130.298 do Comitê de Ética da universidade onde a pesquisadora realizou o mestrado - CEP 02531418.3.3001.0101.

⁹³ Utiliza-se o termo professoras, pois todas as entrevistadas são do gênero feminino.

Trabalhamos com a concepção de que a alfabetização e o letramento são complementares [...] a gente usa Emília Ferreiro, Magda Soares. [...] Alfabetização não é só decifrar e o letramento não é só ver o mundo, as duas se complementam [...] esse é o foco principal do trabalho com a alfabetização, que a criança consiga estabelecer essa relação com o mundo que a cerca e com a função social da escrita que é muito importante (F2, 2017).

Nós nos baseamos na autora Magda Soares [...] a gente entende que ela é muito clara nessa conceituação, utilizamos alguns de seus textos nas nossas formações (F3, 2017).

Percebe-se que as formadoras, destacam a associação entre as práticas de alfabetização e letramento como fundamento das ações formativas para as práticas pedagógicas nas escolas da RME, apresentando coerência com a orientação expressa nas Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Curitiba.

Entende-se alfabetização como o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança: é o “processo decifrativo do código na leitura e o processo composicional do código na escrita”. E 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” (CURITIBA, 2006, p. 203).

As Diretrizes Curriculares para as escolas da RME de Curitiba orientam para uma concepção sociointeracionista⁹⁴ de linguagem baseada principalmente na teoria histórico-cultural de Vigotski, a qual destaca a influência que o ambiente social exerce na formação psicológica do homem, como relatado nas seguintes falas:

Nos baseamos nos autores Magda Soares, Artur Gomes de Moraes, nós trabalhamos o interacionismo envolvendo a questão da alfabetização e letramento, porém, não temos uma linha única (F4, 2017).

Trabalhamos com a concepção interacionista, a gente não tem um método específico, temos a concepção que a gente aprende na interação com o conhecimento, com os pares, com o professor que vai servir como mediador e não como transmissor de conhecimento (F5, 2017).

A concepção que nós trazemos é a questão do interacionismo, o estudante aprende com o mundo letrado que está a volta dele, fazer com que o professor tenha um olhar sobre a realidade da criança e ampliar esse conhecimento, sistematizar, claro, todos os conteúdos que fazem parte da grade curricular, como posso abordar esse conteúdo dentro das práticas de letramento, possibilitando que o estudante interaja com os outros e com a comunidade (F6, 2017).

⁹⁴ O termo sociointeracionismo, com base na teoria de Vigotski, aparece também na fala das formadoras como interacionismo.

O entendimento das formadoras sobre a perspectiva interacionista nas práticas pedagógicas pode ser analisada de acordo com a visão de Kleiman (2008, p. 511) quando considera questionável as relações diretas, algumas vezes propostas, entre letramento e método, pois assumir a perspectiva sócio-histórica e cultural da escrita acarreta a reorganização do ensino na escola como na formação em torno da prática social. “Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação” (KLEIMAN, 2008, p. 508).

As práticas pedagógicas são intencionais e se organizam para concretizar os objetivos educativos, que solicitam uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 604). Constatou-se que a concepção de alfabetização e letramento que embasa as ações formativas para a prática pedagógica na RME de Curitiba, estão fundamentadas na proposta do alfabetizar letrando e na concepção sociointeracionista de linguagem, que prevê a interação e o envolvimento do estudante com o mundo letrado.

Sobre a concepção de alfabetização e letramento que embasa as práticas pedagógicas das professoras que atuam nas classes de 1º ano da RME, constatou-se diferentes entendimentos. As docentes com mais de dez anos de experiência em turmas de alfabetização, compreendem a alfabetização e o letramento, como processos distintos, porém indissociáveis. Demonstraram que entendem por alfabetizar, a aprendizagem do SEA e por letramento, o uso em práticas sociais de leitura e escrita, conforme as respostas:

Alfabetização é ensinar a ler e a escrever e o letramento é aprender as práticas sociais da leitura e da escrita (P1, 2017).

Alfabetizar é decifrar o código escrito e o letramento é envolver as crianças na cultura escrita, nas coisas que tenham sentido e significado para elas (P7, 2017).

Os dois processos devem caminhar juntos. Ser alfabetizado, é saber codificar letras e números no seu sentido estrito, ou seja, compreender a tecnologia da escrita. Enquanto, que no momento que a criança começa a decodificar o código de escrita, é de suma importância que a criança também tenha compreensão daquilo que ela está lendo, e de como ocorre esse processo, para que assim haja um domínio maior, facilitando os avanços na aprendizagem (P8, 2017).

Algumas docentes abordaram a valorização do repertório cultural infantil, o cotidiano, as suas vivências, como condição para a alfabetização e letramento, conforme expressam as professoras:

Alfabetização, na verdade a criança não precisa só o ler e o escrever, mas ler o que tem ao redor dela, eu acho que alfabetização não é só ensinar a criança a ler e a escrever, mas participar do cotidiano dela também, o que ela pode retirar do cotidiano dela (P4, 2017).

Alfabetização é a compreensão do mundo, do que está a sua volta, do que eles estão olhando e observando, percebo que as crianças chegam no 1º ano e parece que agora que elas estão conhecendo o mundo, ampliando seu campo de visão, a alegria de estar conhecendo as letras, é bonito de ver. (P5, 2017).

Alfabetização é a leitura, escrita e a compreensão, a questão da interpretação, porque não adianta você só ler, mas interpretar (P6, 2017).

Outras docentes, ambas com experiência de 5 anos em turmas de alfabetização relataram sua prática, demonstrando uma ausência de definição consistente acerca da alfabetização e letramento, como também o não reconhecimento da teoria como orientadora e fundamento da prática, conforme as falas:

Eu trabalho com sequência didática na prefeitura porque é o nosso Norte em alfabetização, só que nem sempre a gente consegue seguir essa sequência didática à risca. A gente trabalha vendo os cursos, vendo a prática de uma e de outra, pegando dos cursos o que a gente vê, como teve o ano passado o PROFI, o PNAIC que foi excelente, a gente vê vários teóricos, mas a gente acaba não seguindo uma teoria, uma concepção (P2, 2017).

A base tem que ser a leitura, às vezes eu foco mais na leitura, de estar sempre lendo junto com as crianças, mesmo que ela ainda não tenha a noção da leitura, e sempre trabalhando com a função, porque temos que ler, meus alunos primeiro aprendem a ler para depois escrever (P3, 2017).

Verifica-se nas falas apresentadas uma concepção restrita da prática pedagógica alfabetizadora, pois tanto as formadoras como as professoras, embora expressem com clareza os conceitos de alfabetização e letramento, não mencionam as diferentes facetas que envolvem este processo. Constatata-se a necessidade de consolidar conhecimentos pedagógicos, psicológicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, e socioculturais que orientam a prática pedagógica em sua científicidade teórico-prática. Soares (2016) refere-se à complexidade de conhecimentos que envolvem a prática pedagógica de alfabetizar letrando:

Em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas

competências. É o que se têm denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016, p. 35).

Conforme Franco (2015, p. 609), o desafio da relação teoria e prática e a limitação da perspectiva técnica na formação de professores é um dos grandes desafios da formação de professores. Portanto, tem sido a articulação entre teoria e prática, considerando-se a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível.

Em relação à ludicidade na prática pedagógica no processo inicial de alfabetização, as formadoras relataram que embora esteja presente nas formações, percebem a pouca repercussão desse trabalho nas práticas pedagógicas:

A ludicidade é algo que temos a bastante tempo, desde que foi implementado o Ensino Fundamental de 9 anos a gente tem tentado resgatar muito isso, porque houve aquela confusão de dizer que o 1º ano era o pré e na verdade não é isso, o primeiro ano vem para ampliar o ciclo de alfabetização, para criança ter esse tempo a mais. Mas também nunca foi nossa ideia de que 1º ano tem que ser um atrás do outro e todo mundo copiando, mas isso que está culturalmente colocado e é difícil romper com isso, tem que ter ludicidade sim, o brincar faz parte da vida da criança e a gente não pode esquecer isso só porque está na escola. Temos abordado muito, mostrado nos cursos de formação que atividades podem fazer para desenvolver a alfabetização brincando. De movimentação dentro da sala, de aproveitar outros espaços, para que cada dia de aula seja interessante para a criança, para que ela veja sentido em tudo aquilo, mas sem perder esse lado que é da infância (F1, 2017).

Na Educação Infantil, a gente tem um trabalho muito grande com a ludicidade, com o protagonismo infantil, a gente não percebe que aquela criança que estava no pré ano passado é a mesma criança que está no Ensino Fundamental e que ela precisa brincar ainda, precisa interagir, precisa dos jogos, a gente tem procurado trazer tanto, do 1º ao 5º ano, porque no segundo ciclo se quebra um pouco esse trabalho, textos que favoreçam isso, quantos jogos que a gente tem pensado, tem adaptado para trabalhar com a questão da ludicidade e a consciência fonológica que é fundamental para o processo de alfabetização, então a gente procura trazer essa discussão (F2, 2017).

As docentes relataram que as formações contribuem para o trabalho com a ludicidade e o desenvolvimento da consciência fonológica:

Os cursos nos quais eu já participei, trouxeram a questão da ludicidade e da consciência fonológica e procuro aplicar na minha prática (P1, 2017).

As formadoras trazem ideias bem lúdicas e na maioria que podem ser utilizadas em sala (P2, 2017).

Outras docentes relataram que houve uma carência com relação à reflexão do trabalho por meio da ludicidade para desenvolvimento da consciência fonológica, revelando contradições entre as falas das formadoras e das professoras, quando afirmam:

Acho que o trabalho com a consciência fonológica, ainda deixa um pouco a desejar nos cursos, mas seria o ideal. Na minha prática tenho trabalhado com isso (P4, 2017).

A questão da ludicidade é sempre abordada, porém a consciência fonológica não tem sido trabalhada nos cursos de maneira suficiente para que possamos desenvolvê-la em sala de aula com clareza e objetividade. Os cursos geralmente são mais voltados à questão dos jogos (ludicidade) e questão metodológica, com sequências de atividades que podem ser aproveitadas em sala de aula (P7, 2017).

Segundo Cagliari (2009, p. 80) as técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só às professoras entenderem de fato o que acontece com os problemas de fala e escrita, como permitem ainda a elaboração de atividades que facilitam o processo de aprendizagem de como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam.

Promover atividades para desenvolver a consciência fonológica, levando em conta as especificidades da infância, envolvendo a participação ativa das crianças em jogos e brincadeiras, torna o aprendizado inicial da leitura e da escrita um processo lúdico.

Se se pensa em termos de orientação da criança para a progressiva compreensão do princípio alfabetico, atividades com rimas e aliterações, frequentes na educação infantil, e fundamentalmente de natureza lúdica, além de desenvolverem a consciência fonológica, podem também despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o “pedaço” da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início de palavras, em aliterações (SOARES, 2016, p. 184).

Sobre as repercussões da formação continuada para as práticas pedagógicas das escolas da RME de Curitiba, as formadoras relataram a importância que atribuem à relação teoria e prática pedagógica e o protagonismo docente, como também destacaram que alguns professores têm receio em colocar em prática o que aprendem nos cursos.

Nós temos trabalhado a proposta do protagonismo docente, de fazer com que este professor tenha autonomia, embora ainda percebemos a reprodução, não é a regra, mas ainda existe. O protagonismo docente, faz com que o professor seja reflexivo, que ele possa aproveitar propostas e adequar à sua realidade, criar sua própria prática e consequentemente tenha uma repercussão no protagonismo das crianças, que elas sejam os atores principais na sala de aula, que o ensino seja pensado para esta criança (F7, 2017).

Entende-se que a finalidade dos cursos de formação continuada é fortalecer a relação teoria e prática e a reflexão sobre a ação pedagógica iluminada pela teoria, de modo a promover a prática pedagógica consciente e qualificada do professor alfabetizador. Por meio

dos relatos das formadoras foi possível perceber que a SME de Curitiba busca proporcionar, nos cursos de formação continuada, a relação teoria e prática, o protagonismo do professor alfabetizador nas ações didáticas, a interação para compartilhamento de saberes, intenção expressa nas falas das professoras.

Dependendo do curso, contribui para aprimorar meu trabalho em sala de aula utilizando novas estratégias de ensino (P1, 2017).

Sempre é possível aprender algo novo nos cursos. Os cursos geralmente são mais voltados à questão dos jogos (ludicidade) e questão metodológica, com sequências de atividades que podem ser aproveitadas em sala de aula, tenho procurado trazer as atividades dos cursos para a minha prática (P7, 2017).

Durante os cursos, são trocadas diferentes experiências, na qual é possível montar um bom material pedagógico com várias dicas. Na verdade, os cursos são bem teóricos, o que enriquece são as trocas de “figurinhas” durante a realização do curso. Trocas de como enriquecer o trabalho com música dentro da alfabetização, bem como acrescentar ideias para se desenvolver uma boa sequência didática (P8, 2017).

A repetição dos conteúdos dos cursos de formação continuada ofertados pela SME é apontada como um problema, principalmente pelas professoras experientes, demandando avaliação e revisão das propostas. A formação continuada ofertada em programas de âmbito nacional em cooperação com entes federados, como o Pró-letramento e PNAIC trouxeram, conforme apontam pesquisadores e entidades representantes de educadores, contribuições importantes para a ressignificação das práticas pedagógicas e saberes na área da alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática. Cabe aos municípios planejar processo de formação continuada que atendam as particularidades de suas redes de ensino e necessidades docentes, aprofundem conhecimentos, incentivem pesquisas e inovações pedagógicas que contribuam para democratização das aprendizagens. As professoras expressam esta demanda:

Os cursos de formação da SME são excelentes, porém, para quem fez os cursos dos últimos 5 anos da SME, inclusive o PNAIC, acaba se tornando repetitivo e o tempo de certa maneira “desperdiçado”. Mas acredito que, para quem está entrando na rede, os cursos têm e muito para acrescentar a prática das professoras alfabetizadoras (P2, 2017).

Os primeiros cursos que eu fiz, alguns me ajudaram, alguns, não todos, hoje em dia os cursos da secretaria para mim, são superados (P3, 2017).

Percebo alguns cursos muito repetitivos (P7, 2017).

Os cursos estão muito repetitivos, é sempre a mesma coisa, é tudo o que você já faz em sala de aula, não tem nada novo, você vai lá, fica sentada e é sempre a mesma coisa. Teve o Pró-letramento, eu fiz, depois fui fazer o PNAIC e vi que é a mesma coisa, eu ia à noite lá no centro fazer, e não mudou nada, é tudo o que você já faz no dia a dia (P5, 2017).

A formação continuada coerente às demandas dos professores em sua realidade escolar é discutida por Arruda e Grosch (2020, p.13-14) quando analisam a formação continuada de professores alfabetizadores de Lages/SC. As autoras ressaltam a necessidade de políticas de formação continuada que fortaleçam a integração entre professores na própria escola com a sua realidade para teorizar a sua prática e renová-la. Destacam também a importância de as professoras atuarem como protagonistas dos processos formativos, que assumam a responsabilidade pela sua formação e desenvolvam sua criticidade para compreender e interpretar sua prática social. A pesquisa com as professoras alfabetizadoras das escolas municipais de Lages mostrou que para elas “os encontros dentro da escola são escassos, e na maioria das vezes de pouca reflexão e busca por estratégias coletivas na superação das dificuldades que se fazem presentes na comunidade em que a escola está inserida”. (ARRUDA E GROSCH, 2020, p.25).

Embora, a SME de Curitiba, mantenha em sua política de formação continuada o assessoramento das alfabetizadoras que atuam nos Núcleos Regionais da Educação junto às escolas. Esta proposta necessita consolidar espaços de formação coletiva e contextualizada, que considere as particularidades e necessidades de professores, alunos, enfim da comunidade escolar. Entende-se que esta é uma importante estratégia para desencadear processos reflexivos e investigativos sobre a multiplicidade de facetas que envolvem o processo de alfabetização e letramento no contexto dos direitos da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança de 5 e 6 anos de idade apresenta interesses, necessidades e desejos que demanda aos professores conhecimento dessas especificidades, para proporcionar experiências variadas em atividades lúdicas e sistematizadas de alfabetização e letramento. Considera-se relevante fortalecer discussões sobre as relações entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica e em políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, visto o contexto da atual Política Nacional de Alfabetização - PNA/2019, que contradiz pesquisas e conquistas desenvolvidas na área da alfabetização, desde a década de 80, e impõe a antiga defesa de um único método para alfabetizar. Por isso, cabe fortalecer e evidenciar as constatações em pesquisas sobre políticas de formação de professores que orientam práticas pedagógicas articuladas de alfabetização e letramento, como também, de respeito à infância.

Para que a criança possa ter acesso efetivo e competente ao mundo da leitura e da escrita, as práticas pedagógicas alfabetizadoras necessitam priorizar a indissociabilidade entre o “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando”, em contextos lúdicos de aprendizagem, no ciclo de alfabetização. A análise dos dados da pesquisa realizada com as formadoras e professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba permitiu inferências sobre a concepção teórico-metodológica que orienta a formação para superar práticas pedagógicas baseadas em métodos tradicionais, que dissociam a alfabetização do letramento e práticas mecanizadas para memorização do código alfabético.

Em relação à necessária articulação entre a alfabetização, letramento e ludicidade nos processos formativos e práticas alfabetizadoras, destacou-se contradições, pois, para as formadoras, este processo está consolidando nos cursos. No entanto, ainda percebem a pouca repercussão nas práticas pedagógicas em alfabetização e letramento, e as professoras relataram a pouca abordagem dessas especificidades nos cursos. Conclui-se a necessidade de intensificar a formação nas escolas da RME para a reflexão e análise crítica dos problemas da aprendizagem da leitura e da escrita e intensificar as discussões sobre o contexto da ludicidade neste processo.

REFERÊNCIAS

- ARNOSTI, Vanessa Bueno. **Ciclo Alfabetização:** as propostas e as práticas pedagógicas. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro. 2013.
- ARRUDA, Letícia. GROSCH, Maria Selma. Formação Continuada de professoras alfabetizadoras: Reflexões sobre alfabetização e letramento. **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, PI, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, PT: Edições 70, 1977.
- BIRCH, Fabiana. **A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e suas relações com o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais.** 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2014.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11, abr. 2019. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D9765.htm> Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 24. n. 2. São Paulo: Jul/dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007> Acesso em: 21 jul. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51. set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>> Acesso em: 18 set. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2020.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORTATTI. M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v. 1 n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Disponível em: <<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

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

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos.** Revista Pátio, Artmed, n. 29, fev. 2004.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Revista Presença Pedagógica. v.9 nº 52, jul./ago. 2003.

PERETTI, Tatiana. **Perspectivas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos.** 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2016.

VILARINO, Josiane Benedito. **O Ensino Fundamental de nove anos:** as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2016.

Recebido em: 24/09/2020

Aceito em: 21/01/2021

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

JUCÉLIA OLIVEIRA SANTOS

Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (PPGGPPSS) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Avaliação e Tecnologias (GEAT)/UFRB. Servidora Técnica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

E-mail: juoli.ufrb@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6482-3995>

ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB).

Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Avaliação e Tecnologias (GEAT)/UFRB.

E-mail: rose.mubarack@ufrb.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9901-2495>

RESUMO

O artigo analisa o processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com destaque para os seus desafios e potencialidades. A pesquisa é de cunho qualitativo e resulta de levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais, aplicação de questionários com docentes e estudantes e de entrevistas com os gestores dos colegiados dos cursos analisados. A fundamentação teórica foi constituída a partir de trabalhos de autores como Molina (2015; 2017), Hage, Silva e Brito (2016), Secchi (2017) e Bicalho (2018). Como resultados, a investigação evidenciou alguns desafios, sendo os principais deles relacionados à falta de recursos físicos e financeiros, que acaba comprometendo a realização das atividades planejadas, notadamente, as referentes ao tempo comunidade. Entretanto, a formação de educadores nas LEDOCs oferece elementos que contribuem para uma formação diferenciada, crítica, reflexiva, política e emancipatória, capacitando os sujeitos para desenvolverem práticas pedagógicas que viabilizam uma educação contextualizada que abarca não só a escola do campo, mas também a comunidade e demais espaços formativos em seu entorno.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas públicas. Formação de educadores.

FIELD EDUCATION DEGREE COURSE FORMATION POLICY IN UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: CHALLENGES AND POTENTIALITIES

ABSTRACT

The article analyzes the implementation process of the Field Education Degree (LEDOC) courses at Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), highlighting its challenges and potentialities. The research is a qualitative type and results from a bibliographic survey, official documents analyses, questionnaires application with teachers and students and interviews with managers of the collegiate

from the analyzed courses. The theoretical foundation was built from works by authors such as Molina (2015; 2017), Hage, Silva and Brito (2016), Secchi (2017) and Bicalho (2018). As result, the investigation pointed some challenges, the main ones being related to the lack of physical and financial resources, which ends up compromising the accomplishment of planed activities, notably those related to the community time. However, the training of educator in LEDOCs offers elements that contribute to a differentiated, critical, reflexive, political and emancipatory formation, enabling the subjected to develop pedagogical practices that provide a contextualized education that includes not only the rural school, but also the community and the formative spaces in its surrounding.

Keywords: Field Education. Public Policy. Educator training.

LA POLÍTICA DE ENSEÑANZA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de implementación de los cursos de Licenciatura en Educación del Campo (LEDOC) en la *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), con énfasis en sus desafíos y potencialidades. La investigación es cualitativa y resulta de una revisión bibliográfica, análisis de documentos oficiales, aplicación de cuestionarios con profesores, alumnos y entrevistas con los gestores de los cursos analizados. La base teórica se constituyó a partir de las obras de autores como Molina (2015; 2017), Hage, Silva y Brito (2016), Secchi (2017) y Bicalho (2018). Como resultados, la investigación destacó algunos desafíos, los principales relacionados con la falta de recursos físicos y financieros, lo que termina comprometiendo la realización de las actividades previstas, especialmente, las relacionadas con el tiempo de la comunidad. Sin embargo, la formación de los educadores en los LEDOCs ofrece elementos que contribuyen a una formación diferenciada, crítica, reflexiva, política y emancipadora, permitiendo a los sujetos desarrollar prácticas pedagógicas que posibiliten una educación contextualizada que abarque no sólo la escuela del campo, sino también la comunidad y los demás espacios formativos que la rodean.

Palabras clave: Educación del Campo. Políticas públicas. Formación de educadores.

INTRODUÇÃO

Ao refletir acerca da história da educação destinada aos povos do campo do Brasil se constata que estes foram relegados à invisibilidade, de modo que as suas necessidades educacionais foram silenciadas, fenômeno evidenciado pela ausência de estudos e de investimentos públicos na área. Ao longo do tempo, pouco se pesquisou e produziu sobre essa modalidade de educação, sobretudo a partir da ótica dos que a vivenciam na prática. Pode-se afirmar que até o final da década de 1990 inexistiu um quadro de políticas públicas adequadas ao seu contexto.

Tal situação começa a ganhar outra conotação no início do século XXI, notadamente nos dois primeiros decênios, período em que se tem percebido o empenho e as lutas para a

consolidação de uma política nacional de Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais, universidades públicas, instituições religiosas, Organizações Não Governamentais (ONGs) etc. Esse processo vem contribuindo para expandir a produção e a proliferação de conhecimento sobre a área, principalmente pela via da realização de pesquisas científicas.

Tomando o que prega a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre a educação para os povos do campo, movimentos de lutas sociais e sindicais desse espaço têm impulsionado o poder público a reconhecer as especificidades dos povos do campo, incluindo a necessidade de uma educação diferenciada. Atuação que tem sido decisiva para a conquista de uma série de marcos legais (pareceres, resoluções etc.), bem como para a elaboração e implantação de políticas educacionais, em direção de corrigir ou amenizar as defasagens oriundas da desigualdade histórica vivida pelos campesinos e ainda presentes no contexto do campo. Isso é ratificado pelo Inep (2018), ao apontar que, dentre outras discrepâncias, o analfabetismo no meio rural é três vezes mais alto do que no meio urbano, equivalente a 28,7% da população do campo e 9,5% da urbana. Além do mais, o quantitativo de docentes que atuam na educação básica no campo sem a formação apropriada e/ou habilitados em área diferente da que leciona ainda é muito elevado.

Mediante levantamento preliminar no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como de estudos de pesquisadores da área (BRITO, 2017; MOLINA, 2017), ficou demonstrado que existe carência de estudos brasileiros, especialmente no estado da Bahia, acerca de políticas de formação de professores em nível superior para atuarem nos espaços rurais, embora nas duas últimas décadas tenha havido um avanço considerável no volume de pesquisas realizadas sobre a área da Educação do Campo.

O presente estudo se trata de um recorte de pesquisa de mestrado denominada “O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB”. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar o processo de implementação dos cursos de LEDOC na UFRB, com destaque para os seus desafios e potencialidades.

O trabalho foi orientado por uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. O cerne dos estudos qualitativos é compreender os fenômenos e aprofundá-los a partir da visão dos sujeitos sobre a sua realidade, de modo a obter vários pontos de vista a respeito do que está sendo investigado. Nesse processo, não existe preocupação com a contagem de participantes (TRIVIÑOS, 2006). Esta pesquisa é de cunho exploratório, que

permite ao pesquisador alcançar uma maior aproximação do objeto investigado, tornando-o mais explícito e claro (SILVA; MENEZES, 2005; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para efetuar a investigação, primeiro realizou-se revisão bibliográfica a partir de livros, artigos científicos, dissertações e teses, que forneceram a base para a construção da fundamentação teórica e, posteriormente, para a análise dos dados de campo. Foram selecionados trabalhos de autores que versam sobre Políticas Públicas, Educação do Campo, formação de educadores do campo, Procampo e LEDOC.

Outra técnica utilizada foi a análise documental (PIMENTEL, 2001; SEVERINO, 2007), que incidiu sobre: editais do Ministério da Educação (MEC) referentes ao Procampo/LEDOCs; editais da UFRB, para ingresso nas licenciaturas; Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das LEDOCs da UFRB; relatórios elaborados pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRB; resoluções da UFRB e do MEC e pareceres do MEC.

Também se lançou mão de questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas (MARCONI; LAKATOS, 2010). Foram aplicados com os estudantes e professores dos cursos da LEDOC da UFRB, por meio da ferramenta Google Forms, mediante o envio do *link* para acesso ao questionário, via correio eletrônico. Catorze professores e 57 estudantes responderam ao instrumento. Adicionalmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2006; MARCONI; LAKATOS, 2010) com os coordenadores atuais das LEDOCs/UFRB.

A participação dos sujeitos se deu por adesão voluntária, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de forma eletrônica, no caso dos respondentes dos questionários, e de forma impressa pelos coordenadores, em duas vias, sendo uma recolhida pelo entrevistador e outra ficando sob a posse destes. Destaca-se que a pesquisa de campo foi realizada nos meses de julho, agosto e setembro de 2019, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, com Parecer nº 3.418.356. Por uma questão ética, não foram divulgados os nomes dos respondentes que compuseram a amostra desta pesquisa. Dessa forma, os estudantes receberam a sigla de E01 a E57, os docentes foram chamados de D01 a D14 e os coordenadores dos cursos foram identificados como C1 e C2.

CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para falar de uma política educacional, materializada em forma de curso de licenciatura, precede compreender o significado de política pública, termo que nas duas

últimas décadas tem sido bastante utilizado no cenário brasileiro, seja na produção científica de várias áreas de formação, seja em discursos de políticos que, costumeiramente, lançam promessas de políticas como carro-chefe dos seus programas de governo.

Em âmbito mundial, essa área de estudo ganha notoriedade a partir da década de 1960, na Europa (principalmente na Alemanha) e Estados Unidos. Porém, no Brasil, começa a se destacar no meio científico um pouco mais tarde, basicamente no início dos anos 1980, com grande propagação de estudos nas duas décadas seguintes, ocasião em que,

Multiplicaram-se as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais; disciplinas de “políticas públicas” foram criadas ou inseridas nos programas de graduação; nos programas de pós-graduação, criaram-se linhas de pesquisa especialmente voltadas para esse campo do conhecimento; agências de fomento à pesquisa criaram linhas especiais de financiamento para as investigações nessa área (ARRETCHÉ, 2003, p. 7).

Essa expansão das pesquisas e, por conseguinte, maior visibilidade desse campo de estudo tem relação direta com algumas mudanças estruturais na sociedade brasileira no cenário político, econômico e social, como a redemocratização, reforma do Estado (restrição de gastos com suas ações) e ampliação da participação da sociedade civil nas decisões públicas (ARRETCHÉ, 2003; TREVISAN; BELLEN, 2008; DIAS; MATOS, 2012).

Na teoria produzida sobre políticas públicas não há homogeneidade quanto à sua definição. Segundo alguns estudiosos, como Arretche (2003) e Secchi (2017), há uma multiplicidade (confusa) de conceitos e, em alguns casos, eles se complementam. Celina Souza (2006, p. 24) afirma que “[...] não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública”. Contudo, Secchi (2017, p. 2) sustenta:

Política pública é um conceito abstrato que se materializa por meio de instrumentos variados. [...] precisa de um corpo para tomar vida. Políticas públicas tomam forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações de uma rede de atores, gasto público direto, contratos formais e informais com *stakeholders*, entre outros.

Fazendo uma análise a partir de alguns estudos (AZEVEDO, 2004; ARRETCHÉ 2003; SOUZA, 2006; SCHMIDT, 2008; CAVALCANTI, 2011; DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017), nota-se que estão presentes na maioria das conceituações a ideia de políticas públicas como ações ou inações, decisões tomadas pelo Estado/governo, o que estes fazem ou

deixam de fazer e a influência disso na vida das pessoas. Nessa mesma linha de discussão, Souza (2006) aponta que os significados remetem sempre a decisões tomadas pelo poder público, ainda que nem sempre seja ele o implementador destas, considerando que delega essa incumbência também a instâncias não governamentais. Todavia, para Secchi (2017, p. 2), em uma política pública há dois elementos basilares: “[...] intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”.

Souza (2006) sustenta que a conceituação mais conhecida é a de Laswell, empregada na década de 1930 que, por seu turno, teve grande difusão e repercussão nas décadas seguintes, compreendida como “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

Posteriormente, em 1984, Dye traz um conceito um pouco diferenciado do de Laswell, que atribui o fato de o Estado não fazer nada também a uma política pública, sintetizando o seu significado a: “[...] o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (DYE, 1984, apud SOUZA, 2006, p. 24). Outro entendimento bastante reproduzido e que veio à tona logo após a ideia de Dye, complementando-a, concebe política pública como o “Estado em ação”, ou seja, o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos.

É com base nessas definições que vários autores contemporâneos discutem o tema. A compreensão de Cavalcanti (2011, p. 3), por exemplo, agrupa um pouco de cada conceito mencionado. Para a referida autora:

[...] uma política pública é um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos.

A política pública sempre se refere a problemas considerados públicos, percebidos coletivamente, que atinge uma dada comunidade, grupo específico ou a sociedade em sua

totalidade (DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017). O problema público, segundo Secchi (2017), tem como maiores interessados partidos políticos, agentes políticos e Organizações Não Governamentais que utilizam dessas fraquezas da realidade pública para justificarem e manterem a sua existência. Eles identificam o problema e tentam, através de luta ou de influência, encaixá-lo na agenda pública, nome que se dá à relação de prioridades de trabalho de um determinado governo.

O fato de ser de responsabilidade pública não significa que a política é idealizada e implantada apenas por governantes e gestores públicos, pois elas também podem surgir de demandas e reivindicações sociais. Não é incomum o nascimento de políticas a partir de reivindicações que emanam da população, requerendo os seus direitos básicos de cidadãos, por intermédio da pressão de grupos organizados sobre governos.

Ademais, as políticas públicas são classificadas em tipologias. Na literatura da área, é possível identificar que os tipos mais reproduzidos e divulgados são os de autoria de Theodor Lowi, da década de 1960. Suas ideias gerais aparecem reconstruídas por teóricos com trabalhos publicados mais recentemente. São os tipos: políticas distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas ou estruturadoras (SCHMIDT, 2008; DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017). Após análise de cada um desses tipos, concluiu-se que a política em análise nesta pesquisa se enquadra no tipo “redistributivas”, uma vez que estas têm como objetivo: “[...] redistribuir recursos financeiro, direitos ou outros benefícios entre os grupos sociais, intervindo na estrutura econômica e social, através da criação de mecanismos que diminuem as desigualdades” (DIAS; MATOS, 2012, p. 18).

Para além dos tipos, toda política percorre várias fases, processo geralmente denominado de “ciclo de políticas públicas” cuja quantidade de nomenclatura das etapas varia entre alguns estudiosos da área. Contudo, três delas são predominantes: formulação, implementação e avaliação. Apesar da diversidade de versões, neste trabalho optou-se pelo modelo de ciclo adotado por Secchi (2017), considerado o que mais se aproxima do entendimento das autoras. Tal teórico define o ciclo em sete fases, consideradas, por ele, como as principais no processo de uma política pública, isto é, na resolução de um problema, a saber: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Conforme o autor, a sequência das fases dificilmente é seguida na prática pelos atores envolvidos, se misturando na maioria das vezes. É o que afirmam também Saraiva (2006), Trevisan e Bellen (2008) e Dias e Matos (2012).

Ainda sobre esse quesito, Secchi (2017) traz uma concepção segundo a qual “[...] não há um ponto de início e um ponto de finalização de uma política pública, [...] o processo de política pública é incerto, e as fronteiras entre as fases não são nítidas” (SECCHI, 2017, p. 44). Isso é notável, principalmente com a fase da “avaliação”, posto que ela pode ser aplicada em várias etapas do ciclo de uma política, inclusive na sua própria. Nesse sentido, segundo Saraiva (2006, p. 35), “[...] a avaliação é a área de política pública que mais se tem desenvolvido nos últimos tempos”, sendo comum encontrar estudos voltados para avaliação das alternativas, da implementação, dos resultados, dos impactos e da própria avaliação (meta-avaliação) de políticas, principalmente em trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses.

As políticas são elaboradas para intervenção em diversas áreas: saúde, educação, segurança, meio ambiente, habitação, emprego e renda, previdência social etc. (DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017). No campo da educação, as políticas são arquitetadas no sentido de cumprir um dever do Estado e direito do povo, que se refere à garantia ao acesso a uma educação pública e de qualidade, estabelecida na Constituição Federal de 1988, reafirmada pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que, por sua vez, não tem sido concretizado de forma efetiva.

De acordo com Azevedo (2004), existem políticas de governo, aquelas que sobrevivem apenas a gestões específicas, e políticas de Estado, as quais têm duração permanente, independente do grupo político que assuma o governo. O primeiro grupo é que tem predominado nas mais diversas áreas, sobretudo na área da educação, o que impede que a situação-problema motivadora da criação da política seja resolvida em sua totalidade ou, até mesmo, parcialmente.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO/NO CAMPO: A LEDOC EM EVIDÊNCIA

Estudos indicam que o interesse das autoridades brasileiras pela educação das populações rurais foi despertado em virtude das ameaças advindas do forte movimento migratório (êxodo rural) para os centros urbanos, devido ao advento da industrialização, o que lotou os espaços urbanos de habitantes e, em decorrência, gerou sérios problemas sociais. Interessadas em resolver tal situação, as elites urbanas apoiaram o então governo no sentido de conter o fenômeno e segurar a população no campo (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999).

Em tal conjuntura, é formado o movimento do “Ruralismo Pedagógico” cuja pretensão era instituir um modelo de escola rural, regionalista, tentando manter o homem no campo, inculcando-lhe a ideia de que o trabalho com a terra traria tanto o seu enriquecimento como o da nação (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999). Segundo Araújo (2011), esse movimento configura uma das primeiras iniciativas públicas de capacitação de profissionais para atuar na escola rural, ocorrida entre os anos de 1920/1930.

Com o passar dos anos, outros projetos foram testados na tentativa de preparar docentes para atuar no campo, contudo, não houve formação específica para tal realidade. O que ocorreu foi uma formação generalizada cujo objetivo, na maioria dos casos, girava em torno de preparar profissionais para instruir trabalhadores rurais com a mesma perspectiva dos trabalhadores urbanos, de modo a adquirir capacidades técnicas para o mercado industrial em expansão, numa tentativa de “modernizar” a escola do campo. Muitas dessas propostas foram financiadas por organismos internacionais, devido aos inúmeros acordos firmados entre governos brasileiros e norte-americanos no período.

No fim da década de 1970 e início dos anos 1980, o Brasil se encontrava tomado pelo analfabetismo, principalmente nas localidades rurais. Tal situação levou à execução de diversas ações, incluindo a oferta de cursos de formação de professores, que intensificaram o processo de modernização da educação. Elas se referiam a ações de curto período de tempo para capacitar os docentes leigos, as quais foram avaliadas por estudiosos da área como ineficazes e descontextualizadas, perpetuando o problema da falta de preparação adequada desses profissionais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Após décadas de esquecimento, no final dos anos 1980 a escola rural volta a ser assunto de discussão e entra nos debates sobre as políticas educacionais, em virtude da visibilidade que começa a conquistar, devido à articulação dos movimentos de lutas sociais do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Essas demandas são fortalecidas com as garantias estabelecidas na nova Constituição Federal, promulgada em 1988 e, em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96).

A ação dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST, se acentua por sua importante atuação na construção de um novo paradigma de Educação do Campo (TITTON, 2010; CARVALHO, 2011). A luta tem sido por políticas públicas de educação que assegurem o direito dos camponeses ao acesso a uma educação específica e apropriada ao seu contexto, no lugar onde vivem, pensada e materializada com a sua coautoria, isto é, uma educação **do** campo e **no** campo. A “Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas

sim dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p.261). Nesta concepção, a Educação do/no Campo se constitui como luta social e se volta às necessidades concretas, ao desenvolvimento social, cultural e econômico dos sujeitos que habitam e trabalham no campo, de modo que vivam de forma digna e que se fortaleçam para lutar pelos seus direitos, o que inclui resistir contra a expulsão e a expropriação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

A defesa de uma política de Educação **do/no** Campo vai de encontro aos ideais do projeto de educação pensado por sujeitos que desconhecem as diferentes realidades presentes nos espaços do campo, cujas práticas educativas estão vinculadas aos moldes urbanos, inspiradas em “compreensões universalizantes, que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano-cênicas de vida e desenvolvimento, em detrimento dos saberes, e modos de vida do campo” (HAGE, 2006, p.5).

O propósito desses movimentos camponeses se contrapõe a supervalorização do espaço e dos conhecimentos urbanos, bem como a um padrão de currículo organizado com base em categorias urbanocentradas que desconsideram os conhecimentos próprios e identidade cultural dos povos do campo.

Nessa perspectiva, com apoio de outros grupos de lutas sociais, ONGs, UnB e órgãos financeiros internacionais, o MST fez acontecer, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), além de conseguir fazer com que o Governo criasse, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerada a primeira política de formação de professor conquistada a partir das experiências concretas do MST (CARVALHO, 2011). Segundo Marialva (2011) e Molina e Antunes-Rocha (2014), tal Programa foi pioneiro no sentido de possibilitar o acesso de campesinos a formação em nível superior e, ao mesmo tempo, “[...] celeiro das primeiras experiências de formação de educadores do campo no âmbito da educação superior com os cursos de Pedagogia da Terra” (MOLINA, 2017, p. 590).

Essa articulação política também foi responsável pelas primeiras conquistas legais que tratam a Educação do Campo na sua especificidade. Em 2001, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 036/2001 que, em consonância com artigo 28 da LDB em vigor, recomenda a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o que se efetiva através da Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002. Considerada uma das maiores conquistas na área de Educação do Campo, tais diretrizes propõem a criação de políticas públicas para o campo,

incluindo formação inicial e continuada de docentes e medidas de adequação da escola à vida do campo, de forma que contemple a diversidade e especificidades dessa população em todas as suas dimensões.

Logo após a aprovação das Diretrizes e, em decorrência da realização dos vários seminários nas unidades da federação, aconteceu o Seminário Nacional por uma Educação do Campo cujas reivindicações foram sintetizadas na Declaração Final do evento. Dentre elas, se destaca a demanda para “[...] implantar um programa de formação para todos os educadores do campo de nível médio e superior, através de convênios/partnerias entre secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e organizações do campo” (CARVALHO, 2011, p. 89). Entretanto, o clamor por uma política de formação de educadores adequada à realidade dos campesinos foi fervoroso na II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (II CNEC), em Luziânia/GO, em 2004, gerido pelos movimentos sociais do campo (TITTON, 2010; CARVALHO, 2011; MOLINA, 2017).

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na estrutura do MEC, no ano de 2004, foi de fundamental importância para as conquistas na modalidade Educação do Campo. Vinculada a ela, criou-se no mesmo ano a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). Essa Coordenação, juntamente com o PRONERA, realizou, em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, espaço em que ocorreram discussões de diversos temas da área por estudiosos de vários locais do Brasil, com destaque para a necessidade de criação de cursos de graduação e linhas de pesquisa na área de Educação do Campo, em universidades públicas.

Vieram outras conquistas, como o Parecer CEB/CNE nº 01/2006, que reconhece a Pedagogia da Alternância como uma metodologia apropriada às áreas rurais cujo assunto se refere a “[...] Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”. E, ainda, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, acolhendo as teses defendidas pelos movimentos sociais do campo quanto à construção de uma política nacional adequada às especificidades de tal realidade. Tal resolução aponta no artigo 7º algumas recomendações sobre o trabalho docente, a saber:

§ 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades

de atualização e aperfeiçoamento do pessoal comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação (BRASIL, 2008, s/p).

Nessa perspectiva, foram organizados de forma recorrente por universidades, secretarias municipais e estaduais de educação e movimentos sociais e sindicais do campo eventos de formação continuada de professores, com vistas a promover discussões e proposições de políticas públicas para a Educação do Campo que contemplem tamanha diversidade presente nos territórios rurais brasileiros.

Em termos de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes-educadores para atuar no campo, mais recentes, vale destacar os programas: Pronera (Graduação e Pós-Graduação); Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa (curso de aperfeiçoamento); Projovem Campo Saberes da Terra (Pós-Graduação *lato sensu*); o Procampo (Graduação); o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, que concede bolsas para alunos ativos nas Licenciaturas para a Educação do Campo (HAGE; SILVA; BRITO, 2016); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que, embora não seja específico para educadores do campo, também atinge os professores em exercício nas escolas rurais públicas estaduais e municipais da educação básica, sem a formação adequada, mediante a oferta de licenciatura e orientação pedagógica.

Entre essas, há que se frisar a LEDOC implantada em 2007 por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Como desdobramento das lutas dos movimentos camponeses em reivindicação a uma política de formação específica de educadores do campo (para atuar no campo), após a realização da II CNEC o Governo Federal, representado pelo MEC, implanta tal política pública voltada à preparação adequada de profissionais para atuar no contexto do campo (MOLINA, 2015; MOLINA, 2017), com o escopo de “[...] suprir a enorme lacuna nos patamares de formação de educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores” (MOLINA, 2015, p. 155-156).

A proposta do Procampo foi construída por um grupo de trabalho instituído pelo MEC e avaliada pela SECADI antes da sua aprovação definitiva por esse ministério. Teve início em 2007, por meio de experiências realizadas por quatro universidades federais: da Bahia (UFBA), de Brasília (UnB), de Minas Gerais (UFMG) e de Sergipe (UFS). Nos dois anos subsequentes, o governo lançou mais dois editais, por meio dos quais foi possível a adesão de outras Instituições Públcas de Ensino Superior (IPES) ao programa, mas ainda para a

formação de turmas únicas. Entretanto, no ano de 2012, essa política atinge seu ápice, por conta da abertura do Edital do MEC nº 02/2012 que convocou as IPES para implantação ou ampliação da LEDOC, desta vez com oferta permanente, mediante o envio de projeto pedagógico (MOLINA; HAGE, 2015; MOLINA, 2017; BICALHO, 2018).

De acordo com Brito (2017, p. 25), o programa só se tornou uma política pública em novembro de 2010 devido à aprovação do Decreto nº 7.352/2010, por este ter impulsionado a abertura do supracitado edital de 2012 “[...] resultando na criação dos 42 (quarenta e dois) cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que estão presentes hoje em 20 estados da federação brasileira”. Dessa forma, os cursos de LEDOC passaram a ser ofertados em todas as regiões do país e quase todos os seus estados contam com uma ou mais instituição executando a política. Nesse sentido, o estado do Rio Grande do Sul se destaca, visto que nele há cinco universidades e um instituto federal oferecendo cursos da LEDOC (V SEMINÁRIO NACIONAL DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015).

Segundo o propósito da licenciatura em discussão, os acadêmicos devem receber formação para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, para gestão de processos educacionais escolares e comunitários. Para tanto, os currículos dos cursos precisam ser compostos por componentes organizados em uma das seguintes grandes áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. A ideia é romper com a clássica prática de apropriação do conhecimento de modo fragmentado que domina a organização curricular dos cursos de graduação. Para tanto, adota-se como metodologia a Pedagogia da Alternância, compreendida pelos sujeitos e movimentos sociais do campo como estratégia inerente à Educação do Campo (MOLINA; HAGE, 2015; MOLINA, 2017; BICALHO, 2018).

A estrutura curricular oportuniza aos discentes a vivência da pesquisa como princípio educativo e a produção de conhecimentos ancorada no diálogo entre os saberes acadêmico-científicos e os saberes da cultura vivida pelos sujeitos do campo, as quais circulam em suas comunidades, em movimentos sociais, fóruns, associações e sindicatos em que se inserem (HAGE; SILVA; BRITO 2016, p. 163).

Os ideais formativos da proposta da licenciatura em tela dialoga com as proposições do renomado pensador brasileiro Paulo Freire, segundo o qual o ensino deve ter como base inicial as experiências adquiridas no cotidiano do educando, do local para o universal, do

micro para o macro, de modo que a escola e a aprendizagem possam ter sentido para ele (CIGALES, 2013). “Desse modo, a proposta da licenciatura do campo alia-se ao propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 394).

Segundo Molina (2015), a expansão da LEDOC/Procampo representa um avanço obtido pelo triunfo dos movimentos sociais, porém a sua institucionalização, fruto da ampliação da oferta, gera vários desafios que põem em risco a efetivação do seu propósito original, nos moldes dos ideais defendidos pelo Movimento da Educação do Campo, o que implica na descaracterização da política. Além do mais, isso permitiu que universidades sem qualquer tipo de experiência e/ou de articulação com os povos do campo e seus movimentos passassem a ter responsabilidade pela formação de parte deles, fato que pode comprometer a qualidade da formação idealizada com a LEDOC. Contudo, no mesmo estudo a autora também aponta alguns quesitos que devem ser percebidos como potencialidades dessa ampliação da oferta, a saber: “a. Consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento (...) b. Espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas (...) c. Ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo” (p. 160-162).

Em virtude de tal expansão da LEDOC Brasil afora, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) sugeriu a instituição de um Grupo de Trabalho para acompanhar o andamento do Procampo (GT – Procampo), o qual foi criado pela Portaria nº 01 de 2 de janeiro de 2014, com as seguintes atribuições:

Monitorar a implementação dos cursos relacionados na Portaria nº 72 de 21/12/2012; dialogar com o Conselho Nacional de Educação, com vistas à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso; propor adequações dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, a partir dos critérios de avaliação do MEC e do Edital SESu/Secadi/SETEC no 2/2012 (BRASIL, 2012), para fins de reconhecimento dos cursos; e propor iniciativas de ensino, pesquisa e extensão pertinentes à educação do campo e à educação quilombola (BRASIL, 2014, s/p, apud HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 157).

Ainda segundo os autores, no mesmo ano em que foi criado, o GT – Procampo já apontava dificuldades pelas quais o programa, materializado nos cursos de licenciatura, estava passando no interior das instituições para adquirir reconhecimento social.

A implementação da política em tela também tem sido acompanhada por intermédio de realização periódica de seminários nacionais das LEDOCs, ação esta concretizada pelas universidades e trabalhadores rurais. O primeiro deles foi realizado no ano de 2008, com a intenção de apoiar o programa e de orientar as 27 instituições que ofertavam as LEDOCs naquele ano, as quais marcaram presença em massa no evento. O segundo e o terceiro seminários tiveram uma abordagem diferenciada cujo espaço foi utilizado para a divulgação de trabalhos e de experiências desenvolvidas nas licenciaturas em curso no período.

Os encontros seguintes serviram como momentos de debates e resistência, colocando em pauta os desafios e possibilidades de consolidação da política em análise (V SEMINÁRIO NACIONAL DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015), tornando-se cenários de debates sobre a situação de retrocesso da Educação do Campo no Brasil, em virtude de algumas ações instituídas pelo então Governo Federal, com destaque para o congelamento dos investimentos em políticas públicas sociais. Isso compromete intensamente o funcionamento das LEDOCs, exatamente quando a política completa uma década de implantação, o que impacta diretamente nos seus resultados. Em virtude disso, as universidades públicas se esforçam para manter os cursos em funcionamento e continuar garantindo o acesso e a permanência dos estudantes.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS LEDOCs/PROCAMPO NA UFRB

Com o objetivo de analisar o processo de implementação dos cursos de LEDOC na UFRB, apoiados pelo Procampo, com destaque para os seus desafios e potencialidades, realizou-se o estudo contemplando a visão dos vários sujeitos envolvidos diretamente no processo: estudantes, docentes e coordenadores dos cursos. Desta feita, os seus resultados serão apresentados por meio do cruzamento dos dados fornecidos pelos participantes, bem como das informações retiradas dos PPCs dos cursos.

Participaram da pesquisa estudantes dos três cursos de LEDOC, em sua maioria, moradores de comunidades rurais (88%) pertencentes a 21 municípios baianos cujos territórios divergem nos aspectos culturais, socioeconômicos, ambientais, dentre outros. Esse grupo é composto por 15 (32,6%) professores de escola do campo, três (6,5%) gestores de processos educativos comunitários e, ainda, 28 (60,9%) que não atuam na Educação do Campo. Com relação à renda mensal, dos 57 respondentes, nove (15,8%) não possuem renda, 36 (63,2%) recebem valores menores que um salário mínimo, 11 (19,3%) ganham entre um a dois salários mínimos e um (1,8%) ganha entre dois a três salários mínimos.

No que concerne aos professores dos cursos, estes informaram residência em três municípios: Amargosa, Feira de Santana e Salvador, o que retrata a realidade da UFRB desde os seus primeiros passos, em que seus professores moram ou na cidade onde o curso está instalado ou na capital do estado. São profissionais com áreas de formação acadêmica bastante diversificada, que contempla Educação, Geografia, Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas etc. Com relação ao nível de escolaridade dessa categoria, todos os respondentes informaram possuir mestrado, 13 deles possuem doutorado concluído e um se encontra cursando o doutorado. Sobre a relação dos professores com a Educação do Campo, a maioria declarou vínculo apenas como professor da LEDOC. Alguns, além de docentes, também participaram da elaboração do projeto de implantação, outros já fizeram parte da coordenação do seu curso e também há aqueles que conviveram com os povos e com as escolas do campo desde a infância.

A UFRB aderiu ao Procampo por meio do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, já mencionado na seção anterior e, com isso, passa a ofertar três cursos de LEDOC: Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Agrárias (no Centro de Formação de Professores - CFP), Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática (no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade - CETENS), aprovadas no âmbito da UFRB pelas Resoluções do Conselho Acadêmico (CONAC) nº 09/2013 e nº 16/2013, respectivamente. À vista disso, o objetivo geral do curso com habilitação em Ciências Agrárias consiste em:

Contribuir na construção de uma escola coerente com um projeto histórico pautado numa matriz formativa sustentadora de iniciativas de transformação da sociedade e da escola. Por conseguinte, entendemos que a formação pedagógica do professor deve vir acompanhada de conteúdos sócio-formativos capazes de ajudar a construir uma nova base societária e produtiva, daí propormos o debate da Questão Agrária, particularmente da Agroecologia e da Cooperação, no núcleo formador integrador (FREITAS; RIOS; LIMA, 2014, p. 38).

Já as LEDOCs com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática têm como escopo:

Contribuir na formação de profissionais da educação no contexto do semiárido brasileiro, voltado para a construção de estratégias interdisciplinares de desenvolvimento rural de base popular, a partir das áreas do conhecimento das Ciências da Natureza e da Matemática. Nesta

perspectiva, tem-se como fundamento a formação de profissionais da educação capazes de contribuir com a construção de outros modelos de desenvolvimento rural pautado no debate da Questão Agrária e da Convivência com o Semiárido [...] (VELLOSO et al., 2014, p. 40-41).

Os currículos das LEDOCs/UFRB foram organizados para serem cumpridos num período de quatro anos (oito semestres) cujas atividades encontram-se organizadas por fases presenciais em todos os semestres, alternando entre espaços e tempos distintos: no Tempo Universidade (TU) e no Tempo Comunidade (TC), momento em que são desenvolvidas ações acadêmicas nas comunidades de origem dos estudantes. Além disso, há a exigência de participação em seminários e em atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na própria universidade, computadas como Atividades Complementares dos Cursos (ACC). Todos os componentes curriculares preveem carga horária teórica e prática e são separados por núcleos formativos, gerais e específicos de cada área.

A UFRB publicou a abertura do primeiro processo seletivo para preenchimento de vagas nos cursos de Educação do Campo em julho de 2013, o qual foi regido pelo Edital nº 016/2013. A seleção se deu de forma diferenciada da executada nos demais cursos de graduação da universidade, sendo supervisionado por uma comissão nomeada para garantir a aplicação do processo seletivo especial e realizado pela Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico – Fundação CEFET/BAHIA. No tocante às vagas ofertadas, foi determinado no referido edital: “[...] destinar-se-ão a professores e profissionais em exercício nas escolas do campo sem formação inicial, professores que não possuem formação específica nas áreas de atuação dos cursos deste edital e estudantes de comunidades rurais com o ensino médio concluído” (UFRB, 2013, p. 1).

Molina (2015), ao elencar algumas questões centrais que precisam ser observadas no percurso de expansão da LEDOC, aponta como um dos desafios a manutenção dessa forma diferenciada de entrada dos povos do campo nos cursos em tela. Esta é uma forma justa de garantir o acesso desses sujeitos à educação superior, considerando a histórica situação de abandono das escolas rurais, o que tem comprometido a qualidade do processo de aprendizagem do seu público. Segundo a autora, existe uma pressão na comunidade interna das universidades para modificar a forma especial de seleção desses alunos para vestibular padronizado.

A implantação da LEDOC na UFRB enquanto política institucional, “[...] corrobora com o cumprimento de seu papel na formação da massa crítica necessária, que além de

representar a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil [...] propiciará a formação de profissionais em educação do campo" (UFRB, 2018, s/p).

Em entrevista concedida, os coordenadores dos cursos avaliaram que a implantação dessa política de formação docente na instituição, além de significar uma vitória dos movimentos sociais, veio para quebrar paradigmas tradicionais no ambiente acadêmico. Segundo eles:

[...] todos esses elementos que compõem a Educação do Campo, cada um deles já são, por si mesmos, meio que revolucionários do ambiente universitário acadêmico e formativo brasileiro. Então, claro, a Educação do Campo também tem impacto na vida desses estudantes, nas comunidades (C1, 2019, comunicação oral).

[...] quando você recebe aluno com a diversidade socioterritorial muito grande, você professor se sente desafiado, se você não estiver ali na caixinha presa, olhar para o sujeito e pensar: como é que eu dou aula pra um aluno quilombola? O que é que é importante dentro da minha disciplina para uma aluna marisqueira entender? [...] Então isso trouxe uma modificação do ponto de vista do ensino e do ponto de vista da pesquisa. [...] Então, isso modifica a cara da universidade, não é? O fato de eles estarem aqui e o que eles estão pautando enquanto elementos. (C2, 2019, comunicação oral).

Tal assertiva coaduna com a defesa de Arroyo (2007) de que não cabe mais a tradição de formar um único modelo de profissional para atuar em toda a educação básica e acabar com a ideia de que todo professor deve adquirir os mesmos conhecimentos e usar os mesmos métodos no desenvolvimento de sua prática educativa, desconsiderando as particularidades dos coletivos humanos.

Os dados levantados com a investigação levam a crer que a formação realizada nas LEDOCs da UFRB atende a essa premissa, ao passo que 55 estudantes afirmaram que durante o processo formativo é enfatizado o comprometimento com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos camponeses e estratégias de desenvolvimento rural de base popular. Ademais, dos 57 respondentes, 53 (96,4%) consideram que os conteúdos/conhecimentos trabalhados no curso são compatíveis com a diversidade presente na realidade rural. Quanto aos docentes dos cursos, essa afirmativa corresponde a 85,7% (12) das respostas. Os três públicos participantes apontaram efeitos positivos oriundos das LEDOCs/UFRB traduzidos em impactos gerados pela formação oferecida nesses cursos, conforme segue evidenciado nas palavras dos gestores:

A gente vê impactos na vida dos alunos, nas comunidades aqui. Existem alunos que a vida é antes e depois do LEDOC. A gente já teve impactos em relação às políticas públicas de municípios em relação a nossos alunos e os projetos que eles levam para lá, em relação a

cooperativas etc., ou seja, um dos principais objetivos desse curso é impactar a realidade social do campo e isso a gente já tem feito e já tem alcançado. E eu posso dar vários exemplos disso, do ponto de vista dos indivíduos e do ponto de vista do coletivo (C1, 2019, comunicação oral).

[...] a gente começa a ter uma dinâmica modificada numa comunidade por conta desse princípio do curso que é essa vinculação do aluno com a sua comunidade, com os povos do campo. [...] e as escolas em que os estudantes estão fazendo atividade da residência, começa a dizer: – Olha quando você concluir você vai ser contratado pela escola ou pela associação. Então, a gente, de fato, começa a perceber esse impacto diferente. Por exemplo, nós temos três alunos que são secretários municipais de agricultura. [...] Alunos que são egressos que são hoje monitores das EFAs, como eles chamam os professores das EFAs (C2, 2019, comunicação oral).

Em adição aos resultados da formação recebida na LEDOC, os acadêmicos e docentes dos cursos destacaram em suas respostas a ocorrência de mudanças de comportamentos e o empoderamento do camponês, na medida em que proporciona também uma formação política, crítica e que conscientiza tanto para questões ambientais como para questões socioeconômicas, capaz de mudar a realidade na qual os estudantes estão inseridos. Assim, os docentes destacaram os seguintes efeitos: “Desenvolvimento e organização política do campo brasileiro” (D1); “Uma educação comprometida com a práxis, com a efetiva transformação social, profunda integração entre atividades de ensino e extensão. Uma integração entre formação política e ética para a ação social” (D9); “Mudanças de paradigmas, formação específica e política de educadores para o campo e Pedagogia da Alternância como inovação pedagógica” (D14); “O que a Educação do Campo traz é essa dimensão do reconhecimento: – Nós somos do campo! Inclusive, de como alguns servidores que sejam docentes ou técnicos (que lidam) com isso. Aulas que a gente sempre tem mística. [...] Então, isso modifica a cara da UFRB” (C2).

De modo análogo, os estudantes apontaram: “[...] é intensa a mudança de comportamento no tocante ao cuidado com a diversidade ecológica, bem como nos impulsiona a nos comprometermos mais com o nosso povo camponês” (E11); “Consegui com este curso ser uma formadora de opinião, aprendi a ser empoderada” (E31); “Ao longo desses 4 anos pude conhecer a diversidade cultural que nos envolve, além de aprender, e, sobretudo, compreender o mundo através de outra perspectiva” (E24); “Além da formação acadêmica temos também política, onde passamos a entender nossas culturas e as outras com respeito, contando que ela não seja mantida em cima de algum tipo de exploração de vidas. Nos entendemos como seres sociais, culturais e pertencente que existe e resiste” (E39); “É uma formação que não forma apenas para ser mão de obra para o mercado, mas para ser pessoas

críticas que buscam o desenvolvimento da sociedade, além de ter uma formação política que contribui bastante para o desenvolvimento pessoal" (E35); "Estamos nos libertando, LEDOC é de fato um curso revolucionário" (E32). Ratificando tais pontos de vista, C1 e E28 asseguram:

Olha, primeiro eu acho que ajudou a melhorar a tomada de consciência da classe trabalhadora. [...] É... Então, eu vejo melhorias e foram assim, cidades como Iraquara que estavam fechando escolas e os alunos se mobilizaram e a prefeitura voltou atrás no fechamento dessas escolas, propostas de modificação de políticas públicas, na Secretaria de Educação, quanto à Educação do Campo, ajudar a criação de cooperativas. É... ajudar a revitalizar a associação da comunidade, enfim, eu relacionaria a isso, desde de uma tomada maior de consciência desses alunos [...] (C1, 2019, comunicação oral).

As experiências vivenciadas neste curso de Educação do Campo dentro dos espaços formais e não formais, têm resultados muito importantes na formação do sujeito como educador. A Educação do Campo resgata valores da resistência camponesa em nosso espaço, me sinto confiante na defesa de minhas origens. Quanto ao conhecimento a respeito da iniciação à docência, sinto-me satisfeita, com a consciência de que não aprendi tudo, mas certa de que levo comigo uma bagagem enorme de conhecimentos pessoais e profissionais, e intelectual orgânico que irão me ajudar ao longo da vida (E28, 2019, comunicação escrita).

Tais narrativas nos remetem a Freire (1996) quando sustenta que a escola, apesar de ter o papel de legitimadora da cultura e interesses dos grupos dominantes, também é um espaço em que podem ser produzidos conhecimentos que levem à emancipação, ou seja, a educação é considerada por tal teórico como um caminho para o alcance da liberdade. Nesse sentido, Bicalho (2018, p. 229) afirma que a política em discussão favorece o "[...] acúmulo de forças e as experiências de recuperação e ampliação das práticas cotidianas de formação sóciohistórica e emancipadora, desse modo sendo capaz de anunciar a formação de novas gerações de sujeitos individuais e coletivos, numa perspectiva humanística e crítica".

Os estudantes, docentes e gestores das LEDOCs analisadas assinalaram inúmeros pontos positivos dos cursos, como quantidade significativa de professores oriundos da Educação do Campo, qualidade da formação oferecida, específica para o campo, oportunidade de acesso dos camponeses ao ensino superior público, a estratégia da Pedagogia da Alternância, que proporciona uma formação contínua, com aproximação da realidade dos acadêmicos e diálogo com o campo, numa conexão constante da teoria com a prática, segundo destaca Molina e Hage (2015).

Nessa direção, os participantes do estudo descrevem: "São muitos (os pontos positivos). O principal deles é o fato de poder levar aos alunos aquilo que realmente interessa para eles, pois é a sua vivência, sua realidade... Assim, penso que a aprendizagem acontece de forma muito mais prazerosa e significante" (E52); "Concepção do contexto com a realidade,

melhora do autoconhecimento em relação com a ciência e a prática do trabalho” (E14); “A formação de profissionais para darem conta das especificidades das escolas e da educação do campo” (D10); “Oportunizar aos filhos de trabalhadores rurais o acesso à Universidade, e sobretudo mostrar que é possível estudar e morar no campo e permanecer no campo desenvolvendo-o e ajudando a sua comunidade com mais conhecimento! (E11)”; “Inclusão social de segmentos historicamente excluídos do ensino superior (D2)”.

O Edital do Procampo de nº 02/2012 tornou as LEDOCs cursos regulares de graduação. Seguindo esse preceito, o PPC de cada uma das LEDOCs da UFRB determina a oferta de 120 vagas anuais, o que é ratificado nas Resoluções do CONAC/UFRB que aprovaram tais cursos (supracitadas). Contudo, a universidade não tem conseguido atender a essa determinação legal, conforme é mostrado na tabela que segue.

QUADRO 1 – Vagas ofertadas para as LEDOCs/Procampo da UFRB

EDITAL/ANO	LEDOC/CIÊNCIAS AGRÁRIAS	LEDOC/CIÊNCIAS DA NATUREZA (CN) E MATEMÁTICA(M)	
		CN	M
Nº 016/2013	120	60	60
Nº 007/2014	120	60	60
Nº 031/2016	60	-	-
Nº 029/2017	-	40	40
Nº 016/2018	80	-	-
Nº 045/2018	80	40	40

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados disponíveis no site oficial da UFRB, 2019. (<https://www.ufrb.edu.br/proplan/ufrb-em-numeros/category/31-ufrb-em-numeros-2018>)

Observa-se que apenas nas duas primeiras seleções foi mantida a oferta da quantidade de vagas prevista nos PPCs. Também não aconteceu a abertura de editais anualmente para ingresso nos três cursos, com destaque para o fato de que em 2015 não houve processo seletivo para nenhum deles. A partir da terceira seleção, somente uma parte das vagas foram ofertadas, sendo que em 2016 e 2018 não houve abertura de edital para as LEDOC/Ciências da Natureza e Matemática e, em 2017, o mesmo aconteceu com o curso com habilitação em Ciências Agrárias.

Segundo um dos coordenadores entrevistados (C2), nos primeiros anos de funcionamento dos cursos foi possível seguir esse planejamento, porém, com aumento do

número de alunos, mudança de cenário financeiro e político, quantidade reduzida de docentes para ministrar os componentes e fazer o acompanhamento das atividades de campo (no TC), infraestrutura inadequada e a própria experiência do curso, isso se tornou inatingível:

[...] nós não temos hoje como manter 120 alunos entrando a cada semestre, que vai impactar residência, ou seja, você não tem hoje 120 lugares na residência, você não tem! [...] a gente chega o momento que, ao final do curso, você começa a ter aquilo que não tinha no princípio, que é retenção, é aluno que tranca o curso, que retorna e que precisa cursar a disciplina. Então, isso começa a causar impacto também no oferecimento da disciplina [...]. Então, como é que a gente faz isso com o quantitativo de quinze professores? (C2, 2019, comunicação oral).

No início da implantação da política, os estudantes, em sua maioria, passavam a receber bolsa de estudo pouco tempo após ingressarem nos cursos, o que favorecia a sua permanência. Quando indagados sobre o recebimento de assistência, a maior parte dos estudantes que respondeu ao questionário (64,3%) informou receber um ou mais de um tipo de auxílio financeiro, que corresponde à bolsa permanência, bolsa permanência quilombola, bolsa Residência Pedagógica e auxílio transporte. Todos esses beneficiários afirmaram que o valor recebido não era suficiente para cobrir todas as despesas com o curso. Além de tais recursos pecuniários, a universidade disponibiliza residência universitária, onde os licenciandos em Educação do Campo ficam hospedados durante o TU. Entretanto, uma das dificuldades enfrentadas para a continuação dos acadêmicos nos cursos se refere ao corte dessas bolsas, como fica evidenciado na fala de um dos gestores:

[...] nos últimos dois anos e meio, a UFRB tem bancado, por exemplo, a residência aqui e os estudantes têm feito uns arranjos em grupos ou individuais para permanecer no curso. [...] hoje tem poucos alunos com bolsa! Então, para todo mundo que vem do campo dificulta esse olhar. Durante praticamente os três anos, quase quatro anos [...] chegou ao ponto de que todo aluno que entrava no curso tinha bolsa, porque a essência também desse PIBID/diversidade foi uma demanda do Procampo, essa vinculação. Então, ele ajudou, por exemplo, essa permanência qualificada dos estudantes (C2, 2019, comunicação oral).

A necessidade de haver mais articulação entre a universidade e os movimentos de lutas sociais do campo foi outro ponto ressaltado pelos gestores dos cursos. De acordo com Antunes-Rocha (2010), Molina e Hage (2015) e Bicalho (2018), é de fundamental importância a manutenção da presença e envolvimento dos sujeitos coletivos do campo para a melhoria da qualidade e fortalecimento das LEDOCs. Compreende-se que a vivência dos futuros educadores com as lutas sociais e coletivas dos movimentos é condição essencial para obterem a formação diferenciada que caracteriza a política. Sobre essa parceria, destaca C1:

[...] eu estou falando de nós professores, de chegar junto aos movimentos sociais mesmo, de buscar esses movimentos. [...] Tem professor que vai atrás dos movimentos sociais, contata, chama eles aqui para oferecer palestras, diz o que a gente pode oferecer pra eles, cria curso de especialização pensando neles. Mas, tem professor que não tem aquela preocupação [...]. Então, assim, se a universidade não fizer esse movimento em direção a eles e ficar só esperando o movimento deles também, eu acho que, enfim, a coisa vai continuar sendo aquém do que poderia ser (C1, 2019, comunicação oral).

Além da questão da falta de articulação dos movimentos, os respondentes da pesquisa expuseram diversos outros desafios de ordem pedagógica, estrutural e financeira, dificuldades provenientes da insuficiência de profissionais para atender as demandas dos cursos e da falta de transporte para realizar e acompanhar atividades externas, notadamente no TC. Sobre esse último aspecto, Hage, Silva e Brito (2016, p. 164) afirma: “A realização do Tempo Comunidade também requer uma logística nem sempre assegurada no orçamento das universidades para o provimento de diárias, transporte, alimentação e aquisição de material para experimentação [...].” Ainda para os autores, esses desafios põem em risco a qualidade dos processos formativos e a permanência dos licenciandos nos cursos. De acordo com o estudante 13 e o coordenador 2:

As dificuldades são diversas, desde ações afirmativas na universidade (alojamento, alimentação, estrutura para estudo, transporte...), a distância do município residente para a universidade e dessa forma recurso financeiro, falta de condições financeiras para a realização das atividades do Tempo Comunidade, [...] materiais didáticos com assuntos da área, falta de apoio das prefeituras dos municípios que têm estudantes, dentre diversas outras dificuldades mais técnicas (E13, 2019, comunicação escrita).

[...] então, isso ainda é um desafio pra a gente. Não só a infraestrutura, que a gente vai brigar, vai articular, [...] a gente também tem tentado criar outros mecanismos de pensar pedagógico. A gente tá muito preocupado com o pedagógico. [...] a gente foi pra fora e esqueceu do dia a dia, do feijão com o arroz, do ensino-aprendizagem. E hoje nós estamos refletindo aqui: como é que a gente fortalece aqui? Como é que a gente forma aqui profissionais muito bons? Porque eles vão mudar a realidade do campo. (C2, 2019, comunicação oral).

Outro desafio identificado com a pesquisa diz respeito à falta de compreensão do significado do Projeto da Licenciatura em Educação do Campo, da dinâmica da Pedagogia da Alternância e das especificidades do curso, no ambiente universitário, inclusive por parte de sujeitos vinculados ao próprio curso, conforme explicitado nas seguintes palavras: “Falta apoio do corpo universitário, além de enfrentamos certo tipo de pré-conceito por se tratar de um processo de formação voltado para as escolas do Campo” (E24); “Dentro do próprio campus, há hierarquização dos cursos” (E25); “[...] devido ao uma unidade maior de

compreensão do que é o projeto de Educação do Campo, por parte dos docentes e dos estudantes, eu acho que a dificuldade é muito mais interna do que da administração da universidade" (C1); "A principal dificuldade é a falta de compreensão de alguns docentes do que é a LEDOC e da importância da manutenção da Pedagogia da Alternância" (D10).

Tal falta de entendimento das especificidades e inovação pedagógica que caracterizam as LEDOCs pelas categorias dos sujeitos vinculados a elas, aliada à ausência de reconhecimento institucional e apoio interno, pode se configurar como um entrave para a efetividade da política e, consequentemente, para a sua consolidação (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

Contudo, as dificuldades mais citadas pelos respondentes se referem ao número reduzido de professores vinculados aos cursos e à falta de recursos materiais e pecuniários para a realização das atividades e manutenção dos alunos. Assim, afirmam alguns participantes: "Se a gente tivesse todos os professores que foram concursados aqui atuando ao mesmo tempo, eu diria para você que estaria atendendo as demandas. Mas eu acho que seria ótimo se a gente tivesse, pelo menos, um pouquinho mais que desse para [...] substituir tranquilamente" (C1); "A maior dificuldade tem sido decorrente das condições físicas e financeiras da universidade, que limitam a atuação do docente no TC e TU" (D8); "Transporte para realizar atividades externas, dificuldade para participar de eventos e realizar eventos com a presença de pesquisadores e líderes dos movimentos sociais de outros Estados" (D9); "Precisamos de recursos financeiros para garantir as condições mínimas para fazer alternância e melhorar a infraestrutura [...]" (D12); "Temos falta de recurso para o deslocamento tanto para fazer atividade de campo quanto para os professores fazer as visitas" (E30); "Falta acompanhamento dos professores no tempo comunidade; apoio financeiro para o curso quanto para os discentes se manterem na cidade vinculada; Falta material didático; Faltam condições na residência" (E26).

Segundo o coordenador (C2), a UFRB não recebe apoio financeiro do Procampo desde o ano de 2017. A partir de então, as LEDOCs passaram a ser custeadas com recursos próprios da instituição. Na visão de C2, tem sido extremamente difícil manter a realização das atividades, especialmente a alternância, tal como está previsto no PPC, dado o caráter diferenciado de funcionamento do curso e o modelo de ensino que permite o ingresso de alunos de várias regiões da Bahia e de outros estados brasileiros que precisam ser acompanhados pela universidade na sua comunidade. Há casos de estudantes que percorrem

cerca de 900 km de sua residência até o município onde frequenta as aulas, o que significa pagar R\$ 450,00 em média, por viagem. Essa é uma preocupação percebida na fala de C2:

[...] o curso foi pensado, ele foi imaginado num período que você previa que as coisas caminhassem, ou seja, a manutenção dos recursos, etc. e tal. Como esses recursos eles não estão vindo, isso tem impacto, por exemplo, no acompanhamento do TC, que é prioritária a articulação do nosso curso. Se nós tivéssemos a estrutura do Procampo passado, nós tínhamos condições de carro, diária, tudo, etc., para acompanhar os alunos, de fato, nas suas escolas. Hoje, a gente já tá dizendo para os alunos: olha a gente não tem como acompanhar, são poucos professores, e a gente vai fechar campo dos estágios. Então, essa dimensão estrutural, ela tem colocado à prova aquela experiência que foi pensada inicial, ou seja, acompanhamento sistemático no TC, uma vinculação maior com a comunidade (C2, 2019, comunicação oral).

Diante do exposto, foi destacado pelos coordenadores entrevistados (C1 e C2) que, no âmbito da UFRB, as perspectivas com relação às LEDOCs/UFRB são positivas. Segundo C2, isso se dá devido ao fato do gestor atual da universidade ser oriundo da Educação do Campo e de ter composto a equipe que elaborou o projeto de implantação da LEDOC de um dos Centros de Ensino da UFRB. Todavia, com relação ao cenário das políticas nacionais de educação, no período atual, tanto para C1 como para C2, a perspectiva é de “resistência e luta”, conforme as citações abaixo:

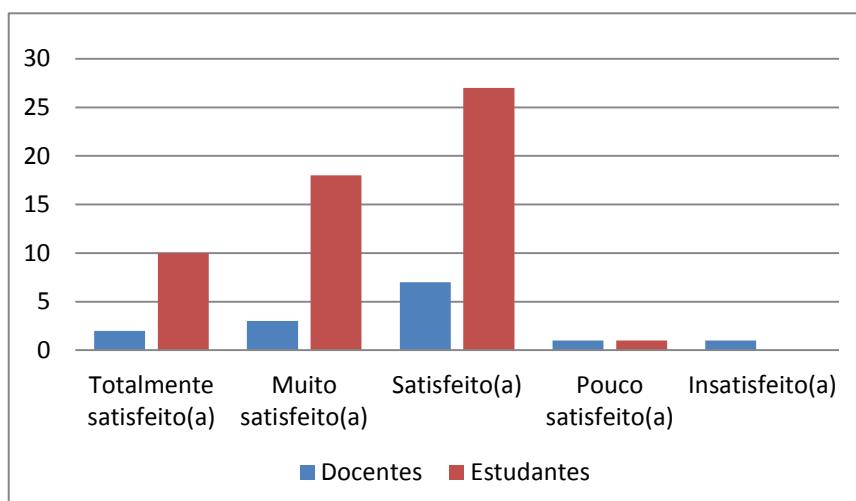
A gente tá vivendo um contexto hoje em que o projeto de EC se tornou mais ainda contra-hegemônico do que já era. E a gente está num momento de total luta, conflito. É... e o que a gente espera dessa administração em todos os sentidos, tanto aqui (**no Centro de Ensino**) quanto na universidade, quanto nossos colegas, o que eu particularmente espero como coordenador, como profissional e como cidadão, enfim, professor? É que a gente se plante de forma explícita e direcionada dentro dessa guerra que é resistir e lutar de várias formas possíveis, e enfim, precisamos de apoio um dos outros, em relação a essa luta (C1, 2019, comunicação oral, grifo nosso).

A situação do ponto de vista estrutural é difícil. Mas, quer queira quer não, a gente tem apontado no sentido de resistência, porque a gente acredita no projeto da Educação do Campo [...]. Então, se do ponto de vista político desse cenário que nós estamos vivendo as perspectivas são extremamente ruins, a gente recupera aquilo que sempre foi resistência camponesa, de que há outros mecanismos para avançar (C2, 2019, comunicação oral).

No que concerne ao nível de contentamento dos docentes e estudantes com relação ao seu curso, os respondentes, em sua maioria, afirmaram estar satisfeitos(a), pois, segundo eles, as LEDOCs têm atendido às suas expectativas, mesmo cabendo algumas melhorias para superar as dificuldades que são típicas de qualquer curso de graduação com pouco tempo de funcionamento e mais acentuadas nas LEDOCs, por possuírem um modelo formativo

inovador, desafiador e diferenciado das graduações convencionais, conforme aponta o Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Nível de satisfação com o seu curso



Fonte: Elaboração das autoras (2019)

Sobre a questão exposta no gráfico, alguns participantes justificaram as suas respostas com as seguintes palavras: “Sou satisfeito em atuar neste curso” (D2); “Eu amo meu curso, pois ele possibilita o contato dos conhecimentos científicos e empíricos, possibilitando um olhar diferente para o Eu e o viver em comunidade como forma de reafirmar minha identidade que a sociedade marginaliza” (E8); “Nós da LEDOC somos sementinhas de esperança espalhadas por todos ou quase todos, os territórios da Bahia” (E8); “Adentrar neste curso e saber que nos sentimos representada, não tem preço, uma das satisfações é saber que podemos incentivar sempre mais um a fazer o mesmo, como foi o caso do meu sobrinho Gabriel que entrou no curso após a mim” (E44); “Poderia trazer diversos pontos... No entanto, destaco: a LEDOC é o melhor curso do Brasil” (E32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto discorreu-se acerca de políticas de formação para a docência no meio rural, evidenciando a LEDOC enquanto uma política pública de Estado que visa à formação de educadores para atuar nos diversos espaços formativos que constituem o campo brasileiro, seja como professores, seja como gestores. O fato de ter sido implantada recentemente traz a necessidade de estudos e investigações sobre a efetivação de tal política. Pautada nessa questão, compreendendo a sua importância para aprimorar e consolidar cada vez mais a política, eis que surge o objeto de investigação deste trabalho cujo objetivo é

analisar o processo de implementação das Licenciaturas em Educação do Campo na UFRB, com destaque para os seus desafios e potencialidades.

A institucionalidade da LEDOC, dada a partir da sua expansão com o Edital nº 02/2012, em que 42 instituições passaram a ofertá-la, compromete de algum modo a legitimidade e os princípios que nortearam a proposta da política em sua gênese, uma vez que grande parte das universidades ou não estava preparada para lidar com as particularidades da licenciatura ou não possuía nenhum tipo de ligação com a Educação do Campo, tampouco diálogo com os movimentos sociais desse espaço, principais atores responsáveis pela conquista dessa política. O não alinhamento da compreensão das especificidades dos cursos, em especial da dinâmica de funcionamento diferenciada que requer a Alternância Pedagógica, entre a universidade como um todo, docentes, estudantes e gestão das LEDOCs, de certa forma também termina dificultando e comprometendo o bom andamento das programações.

A partir da pesquisa de campo foi possível identificar desafios para a efetivação da política, a saber: infraestrutura insuficiente, logística inadequada, não continuidade de financiamento pelo governo federal, o que prejudica a permanência dos estudantes, poucos docentes para acompanhamento dos estudantes em formação no desenvolvimento das atividades durante o tempo comunitário, dificuldades financeiras para a concretização dos cursos e para o atendimento aos discentes (incluindo o fornecimento de bolsas e auxílios), falta de diálogo entre os movimentos sociais do campo e universidades ofertantes das LEDOCs.

Todavia, apesar dos desafios, a investigação também desvelou potencialidades oriundas do modelo diferenciado de organização curricular que caracteriza as LEDOCs/UFRB, dentre as quais se destacam a ampliação da formação de professores, numa lógica que vislumbra a emancipação humana, e do acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público, uma vez que traz como um diferencial o fato de ser destinada ao professor/sujeito do meio rural. Ademais, ficou evidenciado que a Pedagogia da Alternância, como inovação pedagógica que consiste em formação contínua em diferentes tempos e espaços e prioriza a aproximação dos acadêmicos e universidade com a realidade dos territórios rurais, provoca mudanças na forma de pensar e de agir de alguns estudantes, ao passo que favorece uma formação crítica, política e humanística para além da docência, capaz de trazer melhorias no âmbito educacional, da produção da vida cultural e material para as comunidades e demais sujeitos coletivos existentes nos espaços rurais, aos quais os educadores em formação se encontram vinculados.

Considerando a conjuntura política e econômica do país, principalmente nas duas primeiras décadas do século corrente, infere-se que o fortalecimento do diálogo e articulação entre universidade, movimentos sociais, Estado e territórios de identidades campesinos é condição precípua para a solidificação e a manutenção da política em tela, nos moldes dos fundamentos defendidos pelos sujeitos coletivos que a idealizaram. Na falta de orçamento próprio das LEDOCs, a universidade vem assumindo o compromisso institucional e estabelece parcerias com municípios de origem dos acadêmicos na tentativa de garantir a continuidade dessas licenciaturas, atitude que ratifica a importância do regime de colaboração entre união, estados e municípios.

Para encerrar esta reflexão, numa perspectiva da continuidade da pesquisa, destaca-se como relevante a necessidade de aprofundamentos futuros sobre a frutificação da política em discussão, ou seja, investigações sobre os desdobramentos da formação de educadores do campo por meio da LEDOC, o que inclui o seu acesso à formação continuada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG: *In: SOARES, Leônio et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 389-406.

ARAÚJO, F. M. L. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia-MG, v. 10, n. 2, jul./dez. p. 237-255, 2011.

ARRETCHÉ, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10. 2003.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

AZEVEDO, J. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BICALHO, R. Reflexões sobre o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 221-236. jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7783>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 01, de 1º de fevereiro de 2006. Assunto: dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 2 out. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf. Acesso em: 7 mar. 2018.

BRITO, M. M. B. Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CALAZANS, M. J. C. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (orgs). **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARVALHO, M. S. Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CAVALCANTI, P. A. O Estudo da Política Pública de Educação: alguns aportes teóricos. In: V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2011, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011, p. 1-10.

CIGALES, M. P. Paulo Freire: crítico da educação ou reproduutor da crítica? In: Rita de Cássia Grecco dos Santos (org.). **Sociologia da Educação:** debates clássicos na formação de professores. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 113-135.

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas Públicas:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

V SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
CADERNO DE ESTUDO. Laranjeiras do Sul, 2015.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. M. C.; RIOS, K. A. N.; LIMA, S. L. da S. Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias na UFRB: resultado da articulação entre Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e o Poder Público. In: **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**, Belém, 2014.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: **29ª Reunão Anual da Anped**. Out. 2006, Caxambu - MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 5 jun. 2019

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIALVA, M. E. A. **PRONERA**: a política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios No Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set. 2017.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: **Cadernos de pesquisa**. Seu uso numa pesquisa historiográfica, n. 114, nov., p. 179-195, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (orgs.). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

SCHMIDT, J. P.. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J. R.; LEAL, R. G. (org.). **Direitos Sociais e Políticas Públicas**. Desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 2307-2333.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

TITTON, M. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529- 550, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilidades em Ciências da Natureza e Matemática**. Feira de Santana, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Centro de Formação de Professores (CFP). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura (Plena) em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias.** Amargosa, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Conselho Acadêmico. **Resolução nº 09/2013, de 21 de maio de 2013.** Dispõe sobre a aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias. Cruz das Almas: Conselho Acadêmico, 2013. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-09-13-conac1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Conselho Acadêmico. **Resolução nº 16/2013, de 10 de junho de 2013.** Dispõe sobre a aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilidades em Ciências da Natureza e Matemática. Cruz das Almas: Conselho Acadêmico, 2013. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolacao-16-13-conac1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Edital nº 016/2013.** Processo seletivo para preenchimento de vagas nos cursos de Educação do Campo e Tecnólogo em Agroecologia. 2013. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/component/chronoforms5/?chronoform=ver-prosel&id=1010>. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de Gestão Setorial do Exercício de 2014.** Cruz das Almas, 2015. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). O **curso.** Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/quickstart>. Acesso em: 20 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Pró-Reitoria de Planejamento. **UFRB em números,** 2018. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/proplan/ufrb-em-numeros/category/31-ufrb-em-numeros-2018> Acesso em: 20 fev. 2019.

VELLOSO, T. R. et al. A Licenciatura Em Educação do Campo – Matemática e Ciências da Natureza da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB: Uma Proposta com Ênfase de Convivência com o Semiárido. In: **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo,** Belém, 2014.

Recebido em: 01/10/2020
Aceito em: 16/02/2021

PARECERISTAS 2020

ADRIANA FERRO MOURA
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO DA COSTA LUSTOSA
ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA
ANTONIO ROBERTO FAUSTINO COSTA
BONNIE AXER
CLÁUDIA CRISTINA DA SILVA FONTENELES
CLAUDIO PINTO NUNES
CRISTIAN GIACOMONI
DENISE APARECIDA BRITO BARRETO
DRYELLE PATRICIA SILVA E SILVA
ELIANA SOUSA ALENCAR MARQUES
ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA
FÁBIO ZOBOLI
FRANCIS MUSA BOAKARI
FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
FRANCISCO RENATO LIMA
JOSÉ EDIMAR DE SOUZA
JOSÉ RICARDO BATISTA
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES
MARCELLA DE OLIVEIRA ABREU FONTINELE
MARCIA RAIKA E SILVA LIMA
MARIA DO SOCORRO PEREIRA SILVA
NEIDE CAVALCANTE GUEDES
NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ
OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO
PEDRO PEREIRA SANTOS
ROSÂNIA CAMPOS
TIAGO PEREIRA GOMES
VERÔNICA DOMINGUES

INSTRUÇÕES E NORMAS

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3).
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES**

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palavras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – **revistales.ppged@ufpi.edu.br**, no template disponível, em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
11. Referências citadas no texto devem ser listadas em

item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) Artigo de periódico (eletrônico)

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em:<<http://www.ufpi.br>>mestreduc/ Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

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

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis:

EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDERECO

Linguagens, Educação e Sociedade.

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3)
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

**INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS
RULES FOR COLLABORATION**

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Electronics) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. **Linguagens, Educação e Sociedade** accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.
7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023.

Examples:

a) Book (one author):

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research**. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br>> mestreduc / Revista.htm. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of**

i) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Work published in scientific events:

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author(s), this is a basic criteria for publication.
12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal. **Brazil.**
Brasília, DF: Senate, 1988.871

LENGUAJES, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD (CUALES A3).
REVISTA CUADRIMESTRAL DEL PROGRAMA DE
POST-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UFPI

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS
NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

1. Lenguajes, Educación y Sociedad – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossiers, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. Lenguajes, Educación y Sociedad aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francés o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vinculación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - revistales.ppged@ufpi.edu.br, en lo plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constando el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data. Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párrafo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple

entre líneas.

11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed.

UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) Libros (más de tres autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de libro:

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMENTA. S. G. ; GHEDIN, E. (Org.).Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. São Paulo:Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artículo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artículo periodístico:

GOIS, A; Constantino L. En Río, las instituciones cortaron a los maestros. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 de enero. 2006. Vida cotidiana, sección 3, p. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponible em:<<http://www.ufpi.br>>mestreduc/ Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto y Leyes:

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasilia.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su(s) autor (es).
14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferência de derechos de autor a la Revista.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____ Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
CEP: 64049-550



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

FICHA DE ASSINATURA

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior ()

Outros: _____

Assinatura R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por

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

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049.550 Teresina – Piauí

Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277

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

web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm

