

Organizadoras  
Joara Porto de Avelar Lima  
Madiane Santos de Assis  
Raqueline de Almeida Couto  
Sandra Aleluia Hora da Costa

# EducaÇÃO

contribuições e experiências





Joara Porto de Avelar Lima  
Madiane Santos de Assis  
Raqueline de Almeida Couto  
Sandra Aleluia Hora da Costa  
(Organizadoras)

EducAÇÃO:  
contribuições e experiências

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Imagem da capa:** Freepik \_@freepik | Freepik \_@jcomp  
**Revisão:** Os autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

E24

Educação: contribuições e experiências / Joara Porto de Avelar Lima, Madiane Santos de Assis, Raqueline de Almeida Couto, Sandra Aleluia Hora da Costa(organizadoras). Curitiba: CRV, 2023.  
280 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-4166-4

ISBN Físico 978-65-251-4169-5

DOI 10.24824/978652514169.5

1. Educação 2. Educação Básica 3. Educação Superior 4. Ensino – pesquisa – extensão I. Lima, Joara Porto de Avelar, org. II. Assis, Madiane Santos de, org. III. Couto, Raqueline de Almeida, org. IV. Costa, Sandra Aleluia Hora da, org. V. Título VI. Série.

CDD 370

CDU 37

---

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: **www.editoracrv.com.br**

## **Conselho Editorial: Comitê Científico:**

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élsio José Corá (UFS)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Luciano Rodrigues Costa (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Joara Porto de Avelar Lima</i>	
<i>Madiane Santos de Assis</i>	
<i>Raqueline de Almeida Couto</i>	
<i>Sandra Aleluia Hora da Costa</i>	
PREFÁCIO .....	15
<i>Ana Rita de Cássia Santos Barbosa</i>	
CAPÍTULO 1	
SUBSÍDIOS CRÍTICOS PARA UMA OUTRA COMPREENSÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....	17
<i>Joara Porto de Avelar Lima</i>	
CAPÍTULO 2	
CONTRIBUIÇÕES DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL .....	29
<i>Madiane Santos de Assis</i>	
<i>Diene Israela da Silva</i>	
CAPÍTULO 3	
PROJETO ANARRIÊ: arraiá dos isolados, porém conectados! .....	43
<i>Joilma Menezes Sales da Cruz</i>	
<i>Luana Nascimento Marinho</i>	
<i>Raqueline de Almeida Couto</i>	
<i>Tânia Regina Abdon da Silva</i>	
<i>Natalino Soares Marques</i>	
CAPÍTULO 4	
A EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS IMPOSTAS PELA PANDEMIA DO SARS-COV-2: relato de experiência de docentes de instituições públicas e privadas .....	53
<i>Sandra Aleluia Hora da Costa</i>	
<i>Gislane Santos Silva</i>	
<i>Jaqueline Rosário Santana</i>	

CAPÍTULO 5 FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: eixos fundamentais que indicam caminhos à educação.....	67
--	----

*Ana Lúcia Nunes Pereira*  
*Helga Porto Miranda*  
*Marina Graziela Feldmann*  
*Marta Maria Silva de Faria Wanderley*

CAPÍTULO 6 OS SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES NO COLEGIADO ESCOLAR.....	85
---	----

*Ailson Pinhão de Oliveira*  
*Patrícia dos Santos Rangel*  
*Zenilda da Paixão dos Santos*

CAPÍTULO 7 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: experiência e narrativa de uma coordenadora pedagógica na pandemia.....	99
---	----

*Arielma Galvão dos Santos*

CAPÍTULO 8 A CONCEPÇÃO DE VARIEDADE LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR: um estudo de caso com os graduandos do curso de Pedagogia na UNEB Campus XV .....	113
---	-----

*Karine Santos de Santana*  
*Neila Cristina do Rosário Araújo*

CAPÍTULO 9 UM DIÁLOGO ENTRE O SABER FORMAL/NÃO FORMAL NA EPT E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	129
--	-----

*Rosimere Silva Santos Lima*  
*Davi Santos Lima*

CAPÍTULO 10 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: quem decide o porquê ensinar e o quê?.....	141
---	-----

*Diene Israela da Silva*  
*Madiane Santos de Assis*

CAPÍTULO 11 A PANDEMIA DE COVID-19: desafios e possibilidades da educação escolar pública brasileira .....	153
--	-----

*Hellana Santos Lima*  
*Jamile Silva de Oliveira*  
*Ana Lúcia Nunes Pereira*

CAPÍTULO 12	
EDUCAÇÃO E TRÂNSITO: um olhar para o futuro numa intervenção Psicopedagógica.....	165
<i>Taíza Oliveira Costa</i>	
CAPÍTULO 13	
A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER DA EDUCAÇÃO INFANTIL: autoria da criança a saber .....	175
<i>Jainé da Silva Santos Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 14	
SILÊNCIO COMO OPERADOR DE RACISMO NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA: outro currículo é possível? .....	187
<i>Veronice Francisca dos Santos</i> <i>Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre</i>	
CAPÍTULO 15	
A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO AMAZÔNICO.....	197
<i>Fernanda Priscila Alves da Silva</i>	
CAPÍTULO 16	
GÊNEROS TEXTUAIS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	213
<i>Cleise Sena Andrade</i>	
CAPÍTULO 17	
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO IFBA: olhares dos Campi Valença e Paulo Afonso....	231
<i>Catarina Ferreira Silveira</i> <i>Denilson Barreto de Souza</i> <i>Isaete Bezerra de Alencar</i>	
CAPÍTULO 18	
ENTRAVES E DESDOBRAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: vivências da pandemia da covid-19 .....	245
<i>Taise Passos Cilindro</i> <i>Helen Guimarães C. Mattos</i>	

CAPÍTULO 19	
OS MULTILETRAMENTOS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: implicações no campo educacional e na formação docente.....	257
<i>Neidson Dionísio Freitas de Santana</i>	
<i>Jucelma Sacramento Alves</i>	
<i>Obdália Santana Ferraz Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO .....	269
SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES.....	273

# APRESENTAÇÃO

*Joara Porto de Avelar Lima*  
*Madiane Santos de Assis*  
*Raqueline de Almeida Couto*  
*Sandra Aleluia Hora da Costa*

---

**E**ssa publicação objetiva compartilhar relatos de experiências docente exitosas, bem como contribuições e possibilidades voltadas para ações educativas que valorizam a pluralidade e o dinamismo singular de cada espaço educacional.

Partindo dessa perspectiva, esta coletânea, intitulada “Educação: contribuições e experiências” reúne produções de professoras e professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes níveis da educação no Brasil, compartilhando temas que convocam o debate e a troca de saberes.

A obra é produzida no contexto da pandemia da covid-19 e por isso, a maioria dos textos partilham as múltiplas ações relacionadas aos diversos processos formativos vividos por diferentes educadoras e educadores no cenário pandêmico, unindo possibilidades e socializando diferentes experiências atreladas a temática da educação com um olhar mais aguçado para a superação em tempos de ressignificação da práxis educativa.

Com essas implicações, organizamos este livro a partir de redes de pesquisas e formação entre universidades e escolas públicas brasileiras, articuladas através de professores pesquisadores e professoras pesquisadoras que se dispuseram a compartilhar seus escritos, achados, experiências e vivências. Dessa forma, o livro é composto por 19 capítulos escritos por 38 autores.

O capítulo 1, intitulado *Subsídios críticos para uma outra compreensão da coordenação pedagógica*, de Joara Porto de Avelar Lima, problematiza a formação do Coordenador Pedagógico na sociedade capitalista, sinalizando como o maior desafio da Coordenação Pedagógica: entender a nova configuração da sociedade para atuar nela.

O 2º capítulo, das autoras Diene Israela da Silva, Madiane Santos de Assis, tem como título *Contribuições das questões sociocientíficas para formação humana integral*. Reflete sobre as principais concepções que fundamentam as Questões Sociocientíficas, a fim de debater suas contribuições teóricas e metodológicas para a formação humana integral na Educação Profissional.

O texto *Projeto anarriê: arraiá dos isolados, porém conectados!*, de Joilma Menezes Sales da Cruz, Luana Nascimento Marinho, Raqueline de Almeida Couto, Tânia Regina Abdon da Silva e Natalino Soares Marques relata experiências exitosas implementadas no Colégio Estadual do Campo

Anna Junqueira Ayres Tourinho, em tempos de pandemia, para continuar mantendo um vínculo saudável entre educadores e estudantes.

Dando sequência aos relatos em contexto da Pandemia da covid-19, Sandra Aleluia Hora da Costa, Gislane Santos Silva e Jaqueline Rosário Santana, em *A educação e as mudanças impostas pela pandemia do sars-cov-2: relato de experiência de docentes de instituições públicas e privadas* refletem sobre as mudanças impostas pela pandemia na educação formal e suas consequências para os estudantes e profissionais da educação, principalmente no que diz respeito à garantia de acesso – e acesso de qualidade – ao ensino e ao desenvolvimento do conhecimento e habilidades necessárias para atuar de forma satisfatória no ensino remoto e híbrido.

O 5º capítulo do livro, *Formação e humanização: eixos fundamentais que indicam caminhos à educação*, Ana Lúcia Nunes Pereira, Helga Porto Miranda, Marina Graziela Feldmann, Marta Maria Silva de Faria Wanderley discutem os desafios enfrentados nos processos de formação de professores no cenário atual, sugerindo um processo de formação pautado na humanização.

Ailson Pinhão de Oliveira, Patrícia dos Santos Rangel e Zenilda da Paixão dos Santos apresentam o artigo de título *Os sentidos da participação de professores no colegiado escolar* no qual evidenciam alguns aspectos que envolvem uma gestão colegiada, com foco no grau de interesse dos professores sobre o referido Conselho.

O 7º capítulo, de Arielma Galvão dos Santos, apresenta o texto intitulado *Por uma educação transformadora: experiência e narrativa de coordenadora pedagógica na pandemia*. A autora narra vivências no período pandêmico, na perspectiva de que essa narrativa fomente reflexões, construindo possibilidades ao pensar uma escola transformadora e colaborativa.

O 8º capítulo intitulado *A concepção de variedade linguística na prática do professor: um estudo de caso com os graduandos do curso de Pedagogia na UNEB Campus XV*, de Karine Santos de Santana e Neila Cristina do Rosário Araújo coloca no centro da discussão a visão que os discentes de pedagogia da UNEB campus XV que já atuam na docência têm em relação à variedade linguística na sua prática educativa. A pesquisa aponta que a variedade linguística como diferença e não como erro na forma de utilizar a língua ainda está em processo de construção.

O capítulo 9, intitulado *Um diálogo entre o saber formal/não formal na EPT e suas contribuições para formação humana integral*, de Rosimere Silva Santos Lima e Davi Santos Lima, promove o diálogo entre o saber formal/não formal, no contexto da educação profissional e tecnológica, demonstrando que o conhecimento não está restrito ao espaço escolar, mas onde os sujeitos estão inseridos.

Revisitando a história da educação profissional brasileira, Diene Israela da Silva e Madiane Santos de Assis, no artigo *História da educação profissional no Brasil: quem decide o porquê ensinar e o quê?*, preconizam que, para que haja uma educação justa e de qualidade no que tange ao acesso ao mundo do trabalho é necessário diluir as barreiras concretizadas em uma sociedade de classes.

Em *A pandemia de covid-19: desafios e possibilidades da educação escolar pública brasileira*, Hellana Santos Lima, Jamile Silva de Oliveira, Ana Lúcia Nunes Pereira apresentam os desafios e possibilidades enfrentados pela Educação Escolar Pública no período de pandemia da covid-19.

Taíza Oliveira Costa, no texto *Educação e trânsito: um olhar para o futuro numa intervenção psicopedagógica*, discute questões acerca das relações entre Trânsito e Educação dentro de uma perspectiva de intervenção psicopedagógica, tendo como alvo da intervenção, um grupo de alunos do Ensino Fundamental I.

A Educação Infantil é a modalidade em foco no texto *A descolonização do saber da Educação Infantil: autoria da criança a saber*, de Jainê da Silva Santos Ribeiro que discute o lugar que a criança tem ocupado na educação, propondo a descolonização do saber da Educação Infantil, trazendo como centralidade a criança autora e produtora de culturas e saberes infantis.

O 14º capítulo do livro intitulado *Silêncio como operador de racismo no currículo de uma escola de São Francisco do Conde-BA: outro currículo é possível?*, de Veronice Francisca dos Santos e Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, convida os leitores a pensar possibilidades curriculares outras, as quais colocam no centro do debate povos africanos em diáspora e a população afro-brasileira como agentes de saberes e de dizeres – sobretudo no campo escolar.

Em seguida, no artigo *A importância dos estudos em educação, gênero, raça e sexualidade na formação docente em contexto amazônico*, de Fernanda Priscila Alves da Silva, o leitor encontrará um relato de experiência das vivências em sala de aula que problematiza questões relacionadas à sexualidade, gênero e raça, considerando as falas e experiências dos sujeitos envolvidos e teóricos da educação na perspectiva crítica, transformadora, engajada e decolonial.

O capítulo 16, intitulado *Gêneros textuais em uma perspectiva inclusiva na educação de jovens e adultos*, de Cleise Sena Andrade, apresenta parte de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida ao longo do curso de Pós-Graduação *Latu Sensu Leitura e produção textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos*. O recorte objetivou analisar e sugerir atividades com gêneros textuais para alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como, propor

uma Sequência Didática (SD) para a realização de discussões sobre o direito à educação numa classe inclusiva.

Catarina Ferreira Silveira, Denilson Barreto de Souza e Isaete Bezerra de Alencar partilham em *Relatos de experiências durante o ensino remoto emergencial no IFBA: olhares dos Campi Valença e Paulo Afonso*, as experiências de ensino remoto realizadas nos dois primeiros anos do período pandêmico no IFBA.

Em sintonia com o capítulo anterior, Taise Passos Cilindro e Helen Guimarães C. Mattos em *Entraves e desdobramentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais: vivências da pandemia da covid-19* relatam experiências de duas professoras do Ensino Fundamental I durante as aulas remotas ocorridas em virtude da pandemia da covid-19. As conclusões convidam o leitor a pensar sobre as potencialidades das tecnologias digitais na educação, nas dificuldades em romper com as práticas conteudistas, bem como discutir sobre a importância das políticas públicas educacionais que possam atender questões básicas que possibilitem o acesso e uso das tecnologias digitais.

O último artigo, intitulado *Os multiletramentos e o livro didático de língua portuguesa: implicações no campo educacional e na formação docente*, de Neidson Dionísio Freitas de Santana, Jucelma Sacramento Alves e Obdália Santana Ferraz Silva, apresenta o descompasso entre a realidade apresentada pela cibercultura e a realidade escolar, tendo em vista as constantes transformações das práticas sociais que envolvem leitura e escrita, cada vez mais multimodais, multimidiáticas e multiculturais e as lacunas na formação dos professores. O texto, fruto de uma pesquisa em uma escola de Ensino Médio, anuncia mudanças notáveis na produção e na recepção do livro didático de Língua Portuguesa, apontando para a ressignificação da prática docente que dê conta dos desafios impostos pela contemporaneidade, no tocante às práticas de leitura e escrita.

Por fim, todos os autores do livro, fundamentando-se em diferentes perspectivas teórico-educacionais, problematizam, instigam e contribuem com suas experiências em diferentes contextos para uma práxis cada vez mais comprometidas com a Educação.

É o que vocês, leitores e leitoras, podem conferir, ao lerem esse livro.

# PREFÁCIO

*Ana Rita de Cássia Santos Barbosa*<sup>1</sup>

---

Ao ser convidada para prefaciar a obra “*EducaÇÃO: contribuições e experiências*”, percebo-me refletindo sobre tantos desafios que ainda afetam de forma profunda e cruel a realidade da educação pública brasileira, ao tempo que, paralelamente, observam-se as possibilidades inventivas e “teimosas” de resistência e de potência que brotam do chão dos espaços educativos, rasgando a aparente aridez dos seus terrenos, historicamente deixados à margem, desacreditados, e assim equivocadamente proibidos de sonhar, mas estimulados pelas sementes lançadas das mãos, mentes e vozes das educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, educandas e educandos, e de todas(os) aquelas(es) que se encontram envolvidas(os) verdadeiramente com o que fazem e acreditam, com o que aprendem e ensinam, amassando a terra, sentindo seu aroma e o vir a ser do que tem sido cultivado, ultrapassando fronteiras, burocracias, preconceitos, estigmas e descontinuidades, fazendo girar a aprendizagem num movimento circular. Assim, escolho as palavras resistência e potência para começar a minha reflexão, ansiando por um movimento de circularidade também entre as(os) escritoras(es) e leitoras(es) desta obra. Escolho ainda, não por acaso, nem por simples vontade de fazer poesia, a metáfora da terra, da nossa Mãe-terra, que, conforme alerta Ailton Krenak, está sucumbindo em nome de uma “produtividade” frenética e perversa, que por sua vez se alimenta de uma arrogante presunção de humanidade. Não há tempo a perder...é preciso agir.

É preciso agir. Aqui. Agora. EducaÇÃO. Assim, além da resistência e da potência, é preciso promover “pra ontem” letramentos de reexistências, conforme nos convida a intelectual e Professora Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Souza Santos. EducaÇÃO se faz, portanto, por meio de uma concepção decolonial e antirracista nas práticas cotidianas de ensino, pesquisa e extensão tanto na Universidade, quanto na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. EducaÇÃO esta, que para ser o que se diz ser precisa perpassar, necessariamente, pelas sementes, mãos e vozes de quem está no campo, nas periferias, nas comunidades quilombolas e indígenas. Que precisa querer ser verdadeiramente inclusiva (e não apenas no papel).

Por falar em inclusão, não há como não pensar no recente cenário pandêmico e nas enormes desigualdades educacionais que acabaram sendo

---

1 Educadora, Professora e pesquisadora. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. UNILAB – Campus dos Malês – São Francisco do Conde-BA.

escancaradas em nosso país. Novos abismos. Novos desafios. Novas potências, novas resistências. Rasgam mais uma vez o chão cansado e maltratado. Acreditam, esperam, continuam, não param. Até adoecem, por vezes, mas não desistem. E tudo isso porque EducAÇÃO é o que se faz, é o que se constrói e experimenta na luta cotidiana de quem sonha e contribui; luta de quem ensina e aprende ensinando e de quem aprende e ensina aprendendo; de quem canta e dança movido por um esperar alegre de quem não espera, mas promove entusiasmo, promove resistência e viabiliza potências. Continuam rasgando chão. Que brote então toda essa potência! Que gere frutos e se multiplique logo! Quero ver mais florestas! Metafóricas e reais. O planeta precisa de mais oxigênio...

Convido-te, então, a sentir esse aroma de livro novo com perfume de terra fresca e fértil que há de mobilizar tantas outras sementes, mãos e vozes. Convido-te a agir!

Boa leitura! Bom plantio e boa colheita!

# CAPÍTULO 1

## SUBSÍDIOS CRÍTICOS PARA UMA OUTRA COMPREENSÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

*Joara Porto de Avelar Lima*

---

**N**ão é novidade que a sociedade está dividida em classes sociais contrárias e a origem dessa divisão de classes está pautada no caráter econômico da formação social, que por sua vez, funda-se na apropriação dos meios de produção e historicamente a classe dominante tem sido aquela que, em todas as organizações sociais, detém o mando dos meios de produção.

Nesse sentido, cabe entender que o capitalismo é caracterizado pela produção cada vez mais coletiva, ou seja, um processo de produção que envolve cada vez mais pessoas. Assim, é importante salientar que produção social no capitalismo, está ligada a apropriação cada vez mais individual, pois a lógica capitalista, evoca uma maior produtividade, em um menor tempo, com o trabalho de mais pessoas para agilizar o processo produtivo, enquanto a apropriação e o controle permanecem individualizados, ratificando assim, a dominação em todas as organizações sociais, daqueles que detém o controle dos meios de produção.

Dizer que o controle do processo de produção social, bem como a apropriação dos seus resultados, está ligado diretamente à apropriação individual, quer dizer que não apenas um indivíduo se apropria dos produtos do trabalho de muitos trabalhadores, mas seguindo a lógica capitalista, uma empresa, uma fábrica ou uma indústria pertencente a mais de um indivíduo, por exemplo, pode representar a apropriação individual que tem a ver com o número inferior de pessoas que se beneficiam com o resultado do trabalho de um maior número de indivíduos.

A produção social, seguida de uma apropriação individual, gera a alienação. Vale a pena, a margem desse assunto, esclarecer que neste trabalho, “alienação está ligada ao comportamento social do homem para com o homem” (SCHAFF, 1967, p. 116). Assim, alienação aqui se refere à relação do indivíduo humano com a sociedade e com os diversos produtos do homem. A alienação liga-se tanto ao processo da produção de bens materiais, com a respectiva divisão do trabalho, bem como com a vida social do homem em diferentes espaços.

Com isso, os trabalhadores produzem bens materiais e econômicos que não são apropriados por eles mesmos, para a satisfação de suas necessidades e direitos aos bens e a qualidade, mas por uma minoria hegemônica proprietária dos meios de produção e da concepção e ordenamento de toda rede produtiva, visando exclusivamente a concentração de bens e riquezas (capital).

Aprofundando o olhar, para que esta alienação econômica (material ou infra estrutural) se dê, faz necessária concomitantemente outro processo alienatório no ambiente da superestrutura que se refere à produção e apropriação de todo patrimônio simbólico da sociedade e da humanidade, tais como: as lógicas operacionais, as pragmáticas funcionais, os modos de percepção e de análise e compreensão da realidade em geral. Neste aspecto, estão incluídas as principais tradições e domínios epistemológicos, como a Ciência e a Filosofia. Enfim, a alienação implica uma “coisificação” (reificação) do trabalhador (LIMA JUNIOR, 2018).

Neste sentido, é importante saber que cada sociedade histórica tem sua forma de alienação, pois a mesma está ligada as diferentes maneiras de produção da consciência social que por sua vez é determinada de maneira majoritária pela classe dominante, ou seja, em cada época histórica, as ideias que circulam na sociedade, são as ideias daqueles que detém os meios de produção, sendo essas ideias projetadas e assumidas, nas mais diversas formas ideológicas, pois é a classe dominante quem determina como e por quem a riqueza é produzida e apropriada.

Cabe dizer que, seguindo essa linha, é a classe dominante que tem determinado as ideias hegemônicas que circulam na sociedade. A partir dessa compreensão, entender a distinção e relação entre infraestrutura e supraestrutura se fazem necessário.

A infraestrutura está relacionada à coisa mais material, os meios de produção, bem como os elementos do modo de produção do ponto de vista material são exemplos da infraestrutura. Já a forma como essa produção é planejada, gerida e apropriada determina a supraestrutura. A supraestrutura está ligada as questões simbólicas, a exemplo as instituições, a religião, o sistema judiciário, as leis, o sistema de segurança, a escola e todo o conjunto de ideias que circulam na sociedade.

É importante ressaltar que infraestrutura e supraestrutura, apesar de distintas, exercem uma interinfluência mútua, pois ambas se influenciam num jogo dialético e dinâmico que nos permite compreender que nada é absoluto, mesmo que seja hegemônico. Esse entendimento a respeito da infraestrutura e supraestrutura remete a compreensão da inexistência de uma verdade única e absoluta, pois sempre há a possibilidade de contradição.

Desse modo, é possível perceber que a contradição do capitalismo é justamente a essência da Revolução Industrial, ou seja, produção cada vez mais social e apropriação cada vez mais individualizada. É importante entender

que segundo Schaff (1967) a palavra revolução está intimamente ligada à mudança, mas não qualquer espécie de mudança e sim uma mudança profunda e radical que acontece na essência, ou melhor dizendo, na raiz. Uma revolução modifica o *modus operandi* da sociedade onde acontece, influenciando a rotina de todos os indivíduos que nela vivem.

É possível afirmar, então, que com a Revolução Industrial as mudanças foram muito mais do que resultado de uma revolução técnico-científica, pois tal revolução representou uma mudança social profunda na medida em que transformou a vida do homem e a relação do mesmo com o trabalho, implicando elevadas mudanças sociais (SCHAFF, 1967).

Como resultado das mudanças potencializadas pela Revolução Industrial o controle técnico do processo de produção passou para as mãos do capitalismo que instituiu a divisão e o parcelamento do trabalho. Antes da Revolução em questão o trabalhador era senhor do seu trabalho, pois dominava todas as etapas da produção, desse modo, tinha controle do processo produtivo desde a preparação da matéria prima até o produto final do seu trabalho.

A partir da Revolução Industrial o trabalhador deixa de ter um trabalho produtivo, onde ele mesmo conhecia todas as etapas até a conclusão da produção e passa a assumir uma especialidade, assumindo seu posto de trabalho de maneira improdutiva, pois compreende apenas uma das etapas da produção.

É importante entender que assim como a primeira Revolução Industrial, a segunda revolução se dá “pela mão” da tecnologia, porém enquanto a primeira abriu o caminho para a celeridade dos processos com o advento das máquinas a vapor e mais tarde pelas máquinas elétricas, a segunda foi capitaneada pela TIC combinada com o desenvolvimento da microeletrônica, microbiologia e energia nuclear, produzindo transformações ainda mais significativas na sociedade e no modo de produção, reorganizando a base produtiva de bens e serviços, impactando na dinâmica social e nas estruturas do trabalho.

As mudanças promovidas pelos avanços tecnológicos da segunda Revolução Industrial afetaram todo o conjunto da sociedade e segundo Schaff (1995), sua influência foi significativa no que diz respeito a esfera política, social, econômica e cultural, bem como no mundo do trabalho, provocando o desemprego estrutural. Afinal, segundo Schaff (1995) na sociedade informática, o trabalho manual desaparece, pois foi substituído pela robotização e automação; o trabalho intelectual rotineiro realizado por operações repetitivas também foi eliminado, pois está automatizado, de um modo prevalente e não absoluto.

É importante saber que Schaff (1995) assevera que a informação e a tecnologia da informação podem minimizar os impactos do desemprego estrutural, nesse contexto, a educação tem papel indispensável na Sociedade do Conhecimento, pois segundo o autor com a fartura de informações de todos os tipos, potencializa-se que os cidadãos sejam mais esclarecidos, provavelmente serão universalmente mais instruídos o que pode acarretar num processo de

educação permanente que para Schaff (1995) deveria ser um dever social como é hoje a educação escolar.

Assim, esta educação escolar obrigatória deveria ser prolongada e os métodos de ensino reformulados de modo a promover maior autonomia dos estudantes e sua autoformação continuada permitindo o fim da alienação, pois seguindo a lógica capitalista, a organização do trabalho após a segunda Revolução Industrial, potencializou a produção cada vez mais rápida, aumentando o número de trabalhadores no processo de produção, bem como limitando a apropriação dos bens produzidos a poucos indivíduos. Assim, a produção que antes era individual, passou a envolver mais pessoas e por conta disso, passou a ser coletiva.

Diante desse cenário, é importante entender que, segundo Schaff (1995), a Sociedade do Conhecimento traz consigo tendências contraditórias, pois reforça a alienação, mas também permite superá-la efetivamente. Mesmo assim, os escritos de Schaff (1995), nos revelam que a segunda Revolução Industrial potencializou a alienação e como resultado disso o trabalhador passou a sentir o processo de trabalho como obrigação, não como satisfação da necessidade do trabalho, mas como único meio para satisfazer outras necessidades.

Por esta razão, segundo Schaff, (1967, p. 130) “o homem foge ao trabalho quando pode, é infeliz quando trabalha e apenas sente a si mesmo fora do trabalho”. Com a alienação, o trabalho do operário não lhe pertence, mas pertence ao patrão, acontece que o homem não sente como obrigação suas funções biológicas, sentindo, porém sua “função especificamente humana — o trabalho” como algo desprovido de humanidade. (SCHAFF, 1967, p. 134).

Assim, a partir da reorganização do modo de produção da Sociedade Industrial, não seriam apenas os produtos fruto do trabalho do homem que se tornavam estranhos a ele, se alienavam, mas o próprio homem se alienaria como um objeto, e no capitalismo “o homem começa a sentir-se como objeto do mundo de objetos que o rodeia” (SCHAFF, 1967, p. 117), começa a sentir-se por meio destes objetos e não enquanto produtor deles, ou seja, isso implica na coisificação do trabalhador.

Como consequência da Revolução Industrial, o trabalhador passou a ser requisitado por Especialização, pois o trabalho se tornou cada vez mais fragmentado, assim, o indivíduo passou a assumir apenas uma etapa da produção e o produto final do trabalho, passou a ter a marca de diferentes trabalhadores, sendo que nenhum deles tem o controle de todo o processo produtivo.

Nessa lógica, apenas o dono do meio de produção ou patrão, como comumente é denominado, tem o controle de todo o processo produtivo, bem como do resultado final do trabalho de vários indivíduos, o que nos remete a produção coletiva, tendo como resultado a alienação do trabalhador, que passou a ficar cada vez mais afastado do produto final do seu esforço. Em

outras palavras, a partir da nova organização do trabalho imposta pela segunda Revolução Industrial, o trabalhador perdeu a visão global do processo de produção e com a fragmentação do trabalho, passou a ser mais alienado.

Além disso, a lógica da organização do trabalho após a Revolução Industrial tinha como princípio base o aumento da produção em um menor tempo. Assim, eram consideradas jornadas de trabalho de até 18 horas diárias em ambientes abafados, mal iluminados e sujos, como necessárias para o avanço da sociedade.

Tal organização levava os trabalhadores a desempenhar suas atividades de maneira cansativa e monótona, o que os deixavam vulneráveis a acidentes e até mesmo a morte. Lembrando que não havia direitos trabalhistas, como férias, horas extras e descanso semanal remunerado. Os salários eram baixos e, quando desempregados, os trabalhadores não contavam com nenhum tipo de auxílio.

É interessante elucidar que atualmente, mesmo depois de mais de um século da Revolução Industrial, ainda existem movimentos em favor desse tipo de organização de trabalho, a exemplo da Reforma Trabalhista<sup>42</sup> aprovada no Brasil em 2017 que tem como *slogan* o progresso do país, mesmo retrocedendo no que diz respeito aos direitos trabalhistas conquistados ao longo dos anos.

A saber, a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991. Tal alteração tem como justificativa a necessidade de adequar a legislação às novas relações de trabalho, mesmo que para isso, tenha suprimido direitos como, por exemplo, a ampliação da jornada de trabalho.

Após a Revolução Industrial, as fábricas também recorreram ao trabalho feminino e a exploração infantil como opção para baratear o custo da produção, pois mulheres e crianças recebiam salários inferiores aos homens, mesmo tendo jornadas de trabalho semelhantes.

Com a revolução industrial, os patrões passaram a manipular e controlar rigidamente o tempo de trabalho dos trabalhadores, no intuito de acelerar a produção em um tempo cada vez mais reduzido, ou seja, os trabalhadores eram obrigados a produzir mais em menos tempo e para que esse controle fosse de fato observado, a figura do supervisor foi gente.

O supervisor da fábrica tinha a função de verificar, controlar, inspecionar e garantir que os planejamentos feitos pelos patrões fossem executados tais quais os mesmos desejavam, para isso era imprescindível que o supervisor mantivesse uma distância no que diz respeito às relações interpessoais com os trabalhadores.

Assim, suas práticas, evidenciavam a existência de uma hierarquia onde os donos dos meios de produção (patrões) pensavam e planejavam como o trabalho deveria ser executado, os operários executavam o planejamento imposto, sem direito a questionamentos ou sugestões de mudanças, enquanto o supervisor estava entre o padrão/que pensava e o operário/que executava.

O controle feito pelo supervisor era rígido e tinha como principal objetivo garantir a ordem nas fabricas e uma produção cada vez mais rentável para os patrões, porém os operários ficavam cada vez mais exaustos e insatisfeitos.

A exaustão e insatisfação dos trabalhadores em relação as cobranças e controle dos supervisores, tencionava cada vez mais a relação entre supervisor e trabalhador, gerando a imagem do supervisor carrasco, aquele que fiscaliza e dedura o trabalhador, muito semelhante a ideia que existe atualmente do Supervisor do trabalho do professor.

Essa semelhança não se dá de maneira aleatória, pois a Escola, por sua vez, incorporou as funções da fábrica e seguindo a mesma lógica operacional, funcionava como uma auxiliar para a manutenção da organização social da época que tinha seu *modus operandi* pautado no modo de produção.

Portanto, o objetivo da Escola na Sociedade Industrial está atrelado ao treinamento das crianças “depositadas” na escola para serem bons trabalhadores nas fábricas, pois a escola servia enquanto uma espécie de formadora de operários e organizava seus trabalhos em conformidade com as exigências do que seria um bom trabalhador.

Dessa forma, a divisão do tempo e do trabalho na escola foi se baseando na lógica fabril e símbolos como o uniforme padronizado, a sirene, as aulas fragmentadas em horários definidos, as disciplinas também fragmentadas e a divisão dos horários específicos para as necessidades fisiológicas (banheiro, alimentação, água, descanso), bem como para as atividades escolares eram rigidamente controladas.

Nesse sentido, é importante comunicar que, dentre as funções geradas para atender as necessidades da organização do trabalho na fábrica, a supervisão foi uma das funções incorporadas pela escola, sendo intitulada Supervisão Escolar.

O Supervisor Escolar tinha basicamente a mesma função do Supervisor da fábrica, entre elas, a principal estava ligada ao controle e fiscalização do tempo e dos processos; ou seja, eram eles quem deveriam garantir o Ensino de um maior número de conteúdos, em um menor tempo, além de garantir que os planejamentos feitos pelos seus superiores fossem executados pelos professores dentro dos padrões estabelecidos.

Isto posto, compreendo que a Supervisão Escolar, sofreu influências da Revolução Industrial, seguindo o modelo fabril enquanto orientação para o exercício da função. Sendo assim, é possível constatar que historicamente a Supervisão Escolar sofreu diversas mudanças na nomenclatura, até chegar a atualmente denominada Coordenação Pedagógica.

Porém, o cargo ainda é fortemente influenciado pelo legado deixado pelo *modus operandi* da Sociedade Industrial que, como foi exposto aqui, é determinado pela classe dominante que por sua vez detém o controle dos meios e principalmente dos processos de produção o que reflete diretamente nos processos escolares, pois compreendo a escola como parte da sociedade

que por consequência sofre influência e influencia a mesma.

Assim, cabe a reflexão sobre as mudanças que acontecem na escola quando há uma revolução na sociedade e como as mudanças radicais trazidas por uma revolução refletem no contexto escolar, principalmente nas funções exercidas nesse espaço. Aqui, arvorei-me a entender essas influências especificamente na Coordenação Pedagógica.

A principal particularidade da Revolução Industrial foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado, “para nós, é óbvio que no final do século e início do século XIX a sociedade estava no coração de uma revolução, para os indivíduos que viviam a época, não”. Assim, é possível que estejamos atualmente vivendo uma nova revolução, “sem nos darmos conta” (BAUMAN, 2014, *on-line*). Seria essa nova revolução a responsável pela transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento? Segundo autores como Adam Schaff e Alvim Toffler, sim.

Considerando que vivemos atualmente uma nova revolução, como já nos alerta Bauman na epígrafe desse capítulo, e sabendo que a mesma tem trazido mudanças estruturais na organização do modo de produção e por consequência na sociedade em geral, é necessário entender as mudanças sociais que o novo modelo de sociedade traz consigo, bem como as possibilidades de mudança que essa revolução evoca.

Sociedade do Conhecimento é uma categoria trabalhada por diferentes autores, mas para delimitar o recorte feito aqui, Adam Schaff e Alvim Toffler serão os referenciais utilizados. Segundo os escritos de Schaff (1967; 1971; 1985), é possível perceber que o conceito foi sendo atualizado ao longo dos anos.

Nesse sentido, o autor denomina as mudanças ocorridas na sociedade emergente após a Revolução Industrial, primeiramente como II Revolução Industrial, atribuindo ao termo a ideia de nova revolução a partir do desenvolvimento da máquina a vapor; depois de Revolução dos Autômatos, fazendo referência ao desenvolvimento da microeletrônica e sua influência nos processos de produção.

Também é possível encontrar nos textos de Schaff termos como Revolução Tecno-científica, fazendo alusão a influência das tecnologias da informação e comunicação no processo de produção; só então nos textos publicados a partir de 1985 o autor apresenta o termo Sociedade Informática, enfatizando a influência dos microcomputadores nos processos produtivos, bem como na reorganização social, evocando uma reflexão sobre a atuação dos indivíduos a partir das mudanças provocadas por essa revolução em curso.

Já Toffler (2007), apresenta em seus escritos características semelhantes a o que Schaff (1990) denominou Sociedade Informática e acrescenta que apesar das mudanças ocorridas pela “nova revolução” ser nomeada por diversos títulos (Sociedade Pós-Industrial, Sociedade da Informação etc.), o que tem acontecido é uma revolução do conhecimento, portanto, a sociedade pós-industrial seria a Sociedade do Conhecimento, sendo esse termo eleito

aqui para se referir à nova configuração social que estamos vivenciando.

A sociedade do conhecimento é caracterizada por ter uma nova organização social do trabalho, pautada no acesso e democratização da informação. É importante comunicar que democracia na sociedade do conhecimento, está diretamente relacionada a maneira como os indivíduos ocupam seu tempo livre e isso inclui o acesso a informação, bem como apropriação, construção e difusão do conhecimento.

Assim segundo Schaff (1967, p. 227), “não interessa dar aos membros da sociedade um máximo de democracia e liberdade, e sim ensinar a usar essa democracia e liberdade”, considerando que dessa forma seria possível o homem se libertar da alienação, pois “o homem alienado é um homem com uma personalidade mutilada, com oportunidades de evolução limitadas, pois vive e age no mundo da alienação” (SCHAFF, 1967, p. 150), ou seja, aprisionado e sem acesso à cultura.

Neste sentido, é possível entender que democracia, evoca liberdade e essa última demanda consciência do uso do tempo livre que por sua vez denota a possibilidade do acesso a informação, bem como apropriação, construção e socialização do conhecimento e acesso à cultura não só para uma elite, mas para toda a sociedade, afinal na Sociedade do Conhecimento todos tem direito ao pleno desenvolvimento da sua personalidade e cultura aqui é exatamente isso: desenvolvimento da personalidade (SCHAFF, 1967, p. 249).

Nesse sentido, é possível dizer que a Escola pode criar condições, de despertar, nos homens, por meios educativos, não só um abstrato amor a liberdade, mas também a capacidade concreta de transformar tal amor em ato, se deseja firmar, na comunidade escolar, a coragem de agir para o bem comum. Assim, a Coordenação Pedagogia seria um canal de difusão social do conhecimento e o Coordenador Pedagógico, um Curriculista.

Nesse sentido, as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as consequentes modificações na produção e nos serviços, produzem mudanças também nas relações sociais (SCHAFF, 1985, p. 21), e a escola enquanto parte da sociedade não está fora disso.

Ao compreender a relação íntima entre as mudanças na sociedade e a organização das rotinas escolares, surge à intenção de se repensar a Coordenação Pedagógica entendendo que não cabe mais a compreensão da mesma nos moldes da Sociedade Industrial.

Assim, atenta que estamos vivendo a transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento, entendo que não existe mais espaço na escola para o fiscal supervisor, mesmo que atualmente denominado Coordenador Pedagógico, pois não se trata mais da quantidade de conteúdos ensinados em um menor tempo (característica da escola a serviço da Sociedade Industrial), mas sim da necessidade de ressignificar os estímulos ligados anteriormente ao trabalho remunerado, criando um novo sentido para ocupação do

tempo, para o aprender na nova configuração de sociedade.

É a partir desse entendimento que elaborei a proposta de reorganização da função exercida pelo atualmente denominado Coordenador Pedagógico, pois se a sociedade está em transformação e a escola não é uma instituição dissociada dos interesses da sociedade, a mesma precisa se reorganizar juntamente com a reorganização da sociedade e isso inclui as funções desenvolvidas dentro da escola.

Nesse sentido, se na Sociedade do Conhecimento o mesmo é o maior bem de produção nas relações capitalistas, deixando de estar apenas na supraestrutura e passando a compor a infraestrutura, a educação pode ser repensada com ênfase no seu papel social e não apenas em uma mera formação a serviço do mundo do trabalho como ideologicamente vem acontecendo. Assim, é importante dizer que considerando o recorte desta pesquisa, foram sugeridas mudanças apenas na Coordenação Pedagógica, mas entendo que as transformações não se dão de maneira isolada e que a modificação em tal função pode tocar toda a comunidade escolar.

As sugestões que serão feitas aqui, baseiam-se na proposta de homem universal, ou seja, aquele que está munido de instrução e tem condições de mudar de profissão/função/papel (SCHAFF, 1967). Nesse sentido faz-se necessário retomar o problema dessa pesquisa que anuncia a seguinte questão: Como o Coordenador Pedagógico a partir da atualização da sua função, pode ressignificar sua prática enquanto um Curriculista na Escola?

Não se trata de perseguir um ideal de Coordenação Pedagógica, muito menos uma busca pela identidade do Coordenador, prova disso é que a tese apresentada aqui tem a intensão de contribuir teoricamente para uma mudança que poderá acontecer em cada Coordenador de maneira única, respeitando as diferentes formas de assumir a função, bem como as diferentes realidades escolares, partindo do entendimento de que “a verdade não cessa de não se escrever”<sup>44</sup>, considerando que cada Sujeito Coordenador é livre para viver a sua verdade, validando e respeitando a sua singularidade.

Frente a isso, ponderando que a sociedade mudou e compreendendo que atualmente conhecimento é infraestrutura, é imprescindível pensar sobre as funções incorporadas pela escola que até hoje seguem os modelos da sociedade industrial, fazendo aqui um recorte para a função que é objeto de estudo deste trabalho: a Coordenação Pedagógica.

Mesmo sendo uma função ainda mal delimitada, sem muitos parceiros e considerada sem tradição na escola (PIMENTA, 1999, p. 11), é possível afirmar que no Brasil a função aqui em questão está presente desde o início da organização formal do Ensino pelos Jesuítas, ou seja 1549.

Apesar das diversas vezes que a função teve sua nomenclatura modificada, a mesma continua “mal compreendida pela comunidade escolar” (PIMENTA, 1999, p. 11), pois pouco se alterou a prática e até mesmo as

atribuições continuam semelhantes. Assim, cabe a reflexão em relação ao problema desta pesquisa que evoca uma mudança radical, ou seja, na raiz da função exercida pelo Coordenador Pedagógico.

Sendo assim, nasce a proposta do Coordenador Pedagógico enquanto um Curriculista, aquele profissional cujo trabalho incidirá na concepção, organização e desenvolvimento dos processos de geração e difusão social do conhecimento no âmbito da formação permanente e em serviço do professorado, pois entender que os sujeitos atuam e são atuados pelo contexto e condições materiais e simbólicas, faz referência ao dinamismo de trabalho emergente, trazido pela nova configuração de sociedade.

Isto posto, o Coordenador Curriculista seria o responsável por incentivar a desconstrução desse modelo de escola com foco na preparação para o mercado de trabalho e passaria a valorizar sobretudo o conhecimento, considerando e compreendendo a relação existente entre trabalho-escola e sociedade, em uma sociedade que se apresenta, ou seja, a Sociedade do Conhecimento (TOFLLER, 2007; SCHAFF 2007).

Na nova configuração dessa sociedade, é imprescindível que o Coordenador Pedagógico atue seus saberes fazendo uso epistêmico deles, ou seja, apropriando-se de novas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento, partindo da sua singularidade e dos saberes que são inerentes à sua prática profissional individual, o que denota mudança na sua relação com a apropriação, socialização e construção do conhecimento, deixando de perseguir a elaboração de “fórmulas” inexistentes, passando a se guiar por suas próprias necessidades de aprender e, por consequência, valorizando e considerando os professores no processo de planejamento da formação continuada que nessa perspectiva é entendida enquanto autoformação.

Parece ser esse o maior desafio da Coordenação Pedagógica: entender a nova configuração da sociedade para atuar nela. Isto implica uma subversão de sua natureza institucional atual, diretamente relacionada com o poder hegemônico e sua formação de organização social, assimilada e reproduzida nas escolas. Assim, um outro lado mais sutil do desafio atual, fundamental em todos os aspectos aqui discutidos, é superar o funcionamento subjetivo (a dimensão psicológica do nosso modo pessoal de ser), a inculcação do modo capitalista de ser. Aqui, falo do rompimento com o antigo “modelo” de sociedade.

Sabendo que a função em questão nesta pesquisa, foi incorporada pela escola, seguindo a lógica da Sociedade Industrial, é imprescindível entender que uma mudança radical evoca a compreensão dos próprios Sujeitos acerca da origem e intencionalidade da mesma. Afinal, mesmo partindo da ideia de que “a história é singular e plural e o arquivo inicial é inacessível” (DERRIDA, 1930, p. 92), é possível inferir que o controle e fiscalização da função foi refletida nos seus desdobramentos atuais. Nesse sentido, cabe uma breve reflexão sobre a formação do Coordenador Pedagógico.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio; Lima Junior, Arnaud Soares de; Menezes, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no séc. XX. 3. ed. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação, 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: *Campus*, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1991.

LACAN, J. (1972-73). **O Seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

lacerda, maria carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 2 v.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Função Técnica e Função Política da Supervisão em Educação**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista Brasileira, 1990.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Tradução de Maria Paula Duarte. 4. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1987.

SCHAFF, Adam. **O Marxismo e o Indivíduo**. Tradução de Heidrun Mendes da Silva. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1967.

STRAUHS, Faimara do Rocio *et al.* **Gestão do Conhecimento nas Organizações**. Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

# CAPÍTULO 2

## CONTRIBUIÇÕES DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

*Madiane Santos de Assis*  
*Diene Israela da Silva*

---

### **Introdução**

A promoção de uma formação humana integral no âmbito da Educação Profissional (EP), assim como em outras modalidades educacionais, é fundamental para o desenvolvimento do educando ao longo do seu processo formativo. Neste viés, a concepção teórica de uma proposta de ensino pautada na interação entre as diferentes áreas do conhecimento possibilita um percurso de aprendizado integrado, para classe que vive do trabalho com o objetivo de formar sujeitos socialmente emancipados, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Seguindo esta perspectiva, destaca-se a responsabilidade política e social do fazer educativo no desenvolvimento de competências cognitivas complexas (KUENZER, 2006), a exemplo de tomada de decisões e resolução de problemas, especialmente no tocante as consequências ambientais e sociais, oriundas de um padrão econômico ambientalmente destrutivo e por sua vez danoso à sobrevivência humana. A percepção e o conhecimento aprofundado das relações complexas estabelecidas no mundo do trabalho e seu contexto permite ao trabalhador refletir sobre sua própria condição social tornando-o capaz de superar os entraves que podem surgir.

Um dos principais desafios para a consolidação da proposta de formação integral, humana e emancipatória, perpassa pelo entendimento de que a ciência e a tecnologia precisam ser vivenciadas nas escolas. Isto se dá através de uma prática pedagógica que integre ao conhecimento científico as relações sociais e a realidade local dos estudantes. Logo, estes mesmos, nos espaços formais e não formais educativos discutiriam situações e tomada de decisões em que a ciência assume seu papel como construção histórico-cultural.

Para Freire (2011), um projeto educacional emancipatório requer que seja ampliado o debate e a compreensão sobre movimentos educativos comprometidos com a formação humana. Esta deve ser contextualizada com as

vivências dos sujeitos indo além de abordagens de transmissão e reprodução, centradas exclusivamente na fala do professor. Portanto, um projeto que preze pela construção dialógica problematizadora do saber.

É neste sentido que defendemos a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) por meio da prática educativa envolvendo as Questões Sociocientíficas (QSC). Por compreender que a educação ambiental faz parte do processo de formação humana integral que deve ser mediada por uma ação pedagógica que estimule a criticidade e o desenvolvimento de atitudes que envolva a sustentabilidade. A fim de despertar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

## **O ensino tradicional tecnicista e o desafio docente**

O modelo educacional tradicional-tecnicista ainda hegemônico nas escolas brasileiras tem como base metodológica a transmissão, a memorização e reprodução de conhecimentos científicos. Este modelo educacional gera para os estudantes um aprendizado distante do seu cotidiano ou com baixa aplicabilidade em situações reais. Esta tendência desconsidera a influência e importância dos aspectos subjetivos, econômicos e culturais da sociedade para o processo educativo.

De acordo com Saviani (2012), a concepção de ensino tradicional surge com o objetivo de atender os interesses da burguesia em seu projeto de utilizar o sistema educativo enquanto seu aparelho ideológico. Ao buscar atender interesses do capital, o sistema de ensino escolariza uma massa de trabalhadores tornando-os submissos às elites. Desse modo, a escola forma sujeitos não-críticos, incapazes de compreender os impactos dos fatores econômicos na qualidade de vida da população.

Esta tendência pedagógica é inspirada em um paradigma dominante centrado na racionalidade científica (SANTOS, 2008) compreendida como modelo científico de caráter autoritário com inspiração nas ideias positivistas. Disso decorre a divisão entre sujeito e objeto que permeia a pedagogia tradicional e tem maior expressão na tendência tecnicista onde se desconsidera a relação entre indivíduo e sociedade. Ambas seguem normas de padronização fabris, apenas ajustando e adaptando os estudantes como um produto para o empresariado. (SAVIANI, 2012).

A fragmentação do conhecimento proposta por estas abordagens educativas seguem o padrão cartesiano que afirma que para o melhor entendimento de um fenômeno é preciso fragmentá-lo em partes menores. Neste sentido, o modelo disciplinar cumpre este requisito ao proporcionar ao estudante um modelo de aprendizado compartimentalizado, aprofundando-se em um conhecimento específico sem articulação com outros saberes, sendo o professor o

único detentor do conhecimento que deverá ser “transmitido” aos alunos, meros espectadores passivos.

É importante salientar que o ensino tradicional-tecnicista alega neutralidade (SILVA, 2007), contudo, são privilegiados os saberes das elites e o seu contexto sociocultural. Como o conhecimento será movido por interesse, aqui prevalece o interesse do capital e a reprodução da sua hegemonia através da escola em um mecanismo de exclusão e silenciamento da classe dominada.

Moura (2014) por sua vez, afirma que no campo da educação não existe neutralidade, pois toda ação educativa será orientada por um projeto político, contrapondo-se ao mesmo ou apoiando. No caso da perspectiva aqui apresentada, é notório o favorecimento ao poder hegemônico por meio da formação de trabalhadores com o máximo de competência técnica totalmente a serviço dos interesses econômicos do mercado.

Centrando-se nos aspectos instrumentais e econômicos da educação, esta tendência educacional visa ajustar o sistema educativo às necessidades da economia por meio de práticas com base na memorização, repetição, transmissão de conceitos, técnicas e procedimentos. Promove um ensino vazio, sem sentido.

Ainda de acordo com Moura (2014), quando se tece críticas ao modelo educacional pautado somente no desenvolvimento de habilidades específicas inerentes a determinada área profissional, de maneira nenhuma se nega a importância da competência técnica que é extremamente importante e faz parte da proposta de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A questão é: como construir uma educação que integre ciência, cultura, trabalho e dimensão humana diante de um fazer educativo que impede a classe trabalhadora de compreender as relações de poder presente na sociedade e os interesses da produção científica?

É preciso reivindicar um ensino contra hegemônico em uma perspectiva de formação humana integral com potencial para aprendizagem de valores éticos, ações sociopolíticas. A ciência precisa ser democratizada enquanto atividade humana, preparando os estudantes para os desafios socioambientais impostos pelas novas configurações sociais da atualidade.

Se os currículos tradicionais tecnicistas se restringem às atividades instrumentais, (SILVA, 2007), ignorando a reprodução das relações de poder na sociedade através do aparelhamento ideológico escolar, (ALTHUSSER, 1985), descontextualizando o fazer científico da realidade dos sujeitos, defendemos uma educação crítico problematizadora. Consequentemente emancipatória, permitindo a tomada de decisão perante as situações controversas com base no letramento científico. Promovendo a reflexão sobre os impactos sociais e ambientais que estão presentes nos debates que envolvem a ciência e a tecnologia, (CONRADO; NUNES-NETO, 2018) colaborando para uma formação interdisciplinar e crítica.

O movimento denominado Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e educação científica proposta pelas práticas pedagógicas que envolvem Questões Sociocientíficas nos levam a traçar reflexões sobre a importância de repensar as bases teóricas tradicionais e bancárias uma vez que, a formação de educandos letrados cientificamente está relacionada com o processo formativo de cidadãos socioambientalmente responsáveis, com consciência crítica através de uma educação dialógica voltada para a ética e responsabilidade social.

## **As questões sociocientíficas na educação profissional**

Definidas por Conrado e Nunes-Neto (2018) como: “problemas ou situações controversas e complexas, que podem ser transpostas para a educação científica, por permitir uma abordagem contextualizada de conteúdos interdisciplinares ou multidisciplinares” (CONRADO; NUNES-NETO, 2018, p. 15), as Questões Sociocientíficas (QSC) contemplam uma das maneiras de se promover a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) em um viés de educação científica transformadora. A partir da transposição de problematizações ambientais para uma estratégia didática possibilita aos estudantes vivenciar um processo de letramento científico. A abordagem oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico, o entendimento da ciência como forma de conhecimento e investigação, possibilitando tomada de decisão e ações ambientalmente sustentáveis por parte dos mesmos.

Neste sentido, apresentamos a importância da prática pedagógica envolvendo questões Sociocientíficas ancoradas pela abordagem CTSA. No entanto, cabe explicitar que este movimento surge em 1960, inicialmente denominado Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, sem necessariamente uma ênfase na questão ambiental. Fundamentado na sociologia e filosofia das ciências, partia de uma renovação curricular para uma educação científica que considere e discuta os impactos sociais provocados pela força produtiva hegemônica. Na América Latina esta abordagem emergiu em 1990 por meio da influência dos trabalhos oriundos da Espanha e de Portugal. (MARTÍNEZ, 2012). Entendemos que existe uma relação muito próxima entre conhecimento e poder que não deve ser silenciada no processo educativo, pois além de estimular o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos educandos a escola também colabora para a formação cidadã estimulando várias visões possíveis para que os estudantes definam àquelas que melhor se alinham ao seu modo de pensar.

Segundo Conrado e Nunes – Neto (2018), apesar de algumas considerações sobre meio ambiente estarem presente nas críticas ao modelo de educação científica tradicional que não incentiva o pensamento crítico dos estudantes, a inclusão explícita da temática ambiental nos estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade passou a ser exigido por pesquisadores preocupados com a grave

crise ambiental. Tal crise decorre do desmatamento acelerado de florestas, uso desenfreado de agrotóxicos, acidificação dos oceanos, aquecimento global, derretimento dos polos, aumento na emissão de gases poluentes, entre outros preocupantes problemas ambientais que trazem impactos sociais e de saúde pública.

Neste sentido, houve a inclusão da letra “A” referente à Ambiente, resultando na expressão CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). (MARTÍNEZ, 2012). A educação no âmbito da CTSA busca o fortalecimento de um ensino contextualizado, interdisciplinar e crítico para uma educação científica e tecnológica que permita ao educando entender a ciência como uma construção social, cultural e histórica que envolve relações de poder e tomada de atitudes éticas e de ação responsável.

As questões éticas e morais propostas pela abordagem CTSA, possuem afinidade com as Questões Sociocientíficas (QSC), por sua vez, proposta pedagógica de caráter interdisciplinar que a partir de problematizações complexas induzem o estudante a utilizar o conhecimento científico aliado à ética para que este se posicione e seja capaz de tecer argumentos sobre as temáticas controversas da contemporaneidade. (SILVA, 2016).

Nesta perspectiva de ensino, o desenvolvimento de ações educativas envolvendo aspectos ideológicos, políticos, culturais entre outros, apresenta importantes possibilidades para a construção de uma educação científica e tecnológica reconhecida como produto da prática humana. O que irá exigir dos estudantes um posicionamento crítico especialmente num momento em que os temas ambientais passaram a estar mais presente no currículo escolar suscitando dilemas éticos, morais, econômicos e políticos (PAIXÃO, 2018).

Apesar da crescente demanda de abordagem dessas questões, Conrado (2017) afirma que é escassa literatura, principalmente no que diz respeito a pesquisas nacionais voltadas para uma prática educativa com base em QCS. Assim como Paixão (2018), revela que ainda não temos um potencial pedagógico suficientemente desenvolvido no que se refere ao movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente a nível nacional.

No contexto das pesquisas brasileiras, uma das grandes contribuições para abordagem dos conhecimentos científicos no contexto social dos estudantes, está presente no trabalho do Professor Wildson Luiz Santos que trouxe fundamentos da perspectiva freiriana para o trabalho com Questões Sociocientíficas através da teoria da ação dialógica. Proposta por Freire (2011), na dialogicidade não existe o apenas ensinar ou transmitir conhecimento e sim a atuação de todos os atores envolvidos no processo de transformação da realidade, despertando a consciência crítica dos sujeitos em relação à ação opressora (antidialógica) e estimulando a prática libertadora, transformadora (dialógica).

Desta forma, Santos (2009) concorda com Paulo Freire quando ressalta que o diálogo começa a partir das reflexões das contradições das situações

vivenciada pelos sujeitos permitindo assim uma educação problematizadora e conseqüentemente emancipatória e transformadora. Concordando com ambos os autores, compreendemos que a prática educativa pautada em Questões Sociocientíficas contempla justamente a tomada de decisão dos sujeitos perante situações controversas, colaborando para uma formação interdisciplinar e crítica.

A educação científica proposta pelas práticas pedagógicas que envolvem Questões Sociocientíficas possui um enorme potencial para preparar os educandos para os desafios socioambientais impostos pelas novas configurações sociais da atualidade. O movimento denominado Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente ao defender a educação científica, nos leva a traçar reflexões sobre a importância de repensar as bases teóricas tradicionais e bancárias uma vez que, a formação de educandos letrados cientificamente está relacionada com o processo formativo de cidadãos socioambientalmente responsáveis, com consciência crítica através de uma educação dialógica voltada para a ética e responsabilidade social.

## **O papel do letramento científico proposto pelas Questões Sociocientíficas na formação humana integral dos estudantes**

A proposta de formação humana assumida pela Educação Profissional e Tecnológica requer uma concepção de ensino que através de uma formação humanística considere todas as potencialidades do sujeito formando-o com base em suas múltiplas capacidades: trabalho, ação coletiva, autonomia diante da realidade que o cerca, construção de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável. (ARAÚJO; FRIGOTO, 2015).

A educação científica por sua vez, possui um papel primordial neste itinerário formativo a possibilitar aos educandos o protagonismo na construção do seu processo de aprendizado, estimulando um olhar atencioso para identificação e resolução de problemas que fazem parte do seu cotidiano agindo em um viés emancipatório e inovador por compreender o estudante como protagonista do seu itinerário formativo e não um receptor passivo de conhecimento.

Moura (2012) nos traz uma concepção da educação científica voltada para ações sociopolíticas condizentes com os princípios norteadores das Questões Sociocientíficas, ao afirmar que o conhecimento científico deve fazer parte da formação dos sujeitos. Dessa forma, estes poderão compreender opinar e tomar decisões sob o entendimento do progresso das metodologias científicas e dos conflitos de interesses oriundos destes avanços científicos e tecnológicos.

Demo (2010), também salienta a importância da educação científica no processo formativo do estudante, ressaltando o papel da prática em pesquisa para que o aluno compreenda o método científico, exercite sua habilidade de argumentação, a criticidade e tomada de decisão. Neste viés, o ato de pesquisar

favorece a construção de uma aprendizagem com mais sentido a partir de uma nova visão dos conceitos trabalhados em sala de aula que passam a relacionar-se com questões que emergem do contexto social do aluno.

A partir do entendimento da educação científica como promotora de uma formação cidadã justa e igualitária, reconhecemos o papel do letramento científico para a construção de saberes e valores essenciais para tornar o estudante um sujeito crítico capaz de identificar às múltiplas aplicações da ciência e da tecnologia no cotidiano.

Como já mencionado anteriormente, as pesquisas de Souza e Gehlen (2018), indicam que os estudos em educação científica no Brasil foram tardios. Santos (2007) também chama atenção para este fato ao abordar que os estudos com esta temática tiveram o seu pioneirismo com o trabalho de John Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos.

Assim, ganhou mais força o movimento cientificista que supervalorizava o domínio do conhecimento científico em relação às outras áreas do conhecimento, tradicionalmente o mais debatido nas escolas onde o status de científico era atribuído apenas às disciplinas oriundas das ciências naturais, que em um paradigma positivista não relacionava o estudo científico com o contexto social, cultural, político e econômico dos sujeitos.

Na educação brasileira, historicamente o currículo voltado para o ensino de ciências teve pouca prioridade. Somente nos anos 1930, de acordo com Santos (2007) houve um processo de certa forma inovador sob influência americana para posteriormente na década de 1970, ter início de fato a pesquisa na área de educação em ciências. A partir de então, o enfoque da educação científica no Brasil veio ganhando gradativamente novos contornos englobando diferentes atores sociais a partir dos estudos denominados *scientific literacy* traduzidos como Alfabetização Científica (AC) ou Letramento Científico (LC) (SANTOS, 2007).

Esta abordagem repercute o movimento CSTA que na educação científica traz importantes debates sobre a urgente necessidade em programar nas escolas novas propostas pedagógicas que relacionem aspectos sociais com ciência e tecnologia já que os termos Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente estão interligados em um movimento que compreende a produção científica como consequência da atividade humana.

Retomando os estudos de Santos (2007) sobre Letramento Científico, um questionamento feito pelo autor sobre os fatores que influenciaram as diferentes interpretações do significado AC/LC é justificado pelos diferentes grupos sociais de estudiosos da educação científica que possuem enfoque diferenciado, dependendo dos aspectos que são considerados para cada grupo: aqueles relativos à especificidade do conhecimento científico ou aqueles que abrangem categorias referentes à função social do conhecimento científico.

Sem propor nenhuma dicotomia entre os termos, o referido autor, referência em estudos CTSA no Brasil, toma como base a mesma categorização proposta pela pesquisadora em ciências linguísticas e educação, Magda Soares. Ao adotar as concepções de alfabetização e letramento proposta por ela, Santos (2007) defende a perspectiva de letramento em detrimento do uso do termo alfabetização, pois de acordo com Soares (1998), alfabetizar consiste na habilidade de codificar e decodificar letras e sons, enquanto o letramento avança para além do saber ler e escrever e exerce práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Seguindo esta compreensão, Wildson dos Santos afirma:

Um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não-técnico, mas de forma significativa. Isso envolve a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade em uma dimensão voltada para a compreensão pública da ciência dentro do propósito da educação básica de formação para a cidadania. (SANTOS, 2007, p. 479).

Nesse sentido, para Santos (2007), a concepção de Alfabetização Científica aborda o processo mais simples do domínio da linguagem científica, enquanto o Letramento Científico como prática social é condizente com uma educação científica que favoreça processos cognitivos complexos que levem o estudante a empregar o conhecimento científico na identificação e resolução de problemáticas vivenciadas em seu contexto social relacionados com ciência e tecnologia, a partir de evidências científicas.

Corroborando com o exposto acima, Conrado (2017) afirma que o Letramento Científico a partir de sua criticidade pode ser relacionado com uma educação científica voltada à formação de ativistas sociais que por meio de atitudes socioambientalmente responsáveis dialoguem de maneira participativa por meio do exercício de uma cidadania ativa em prol do empoderamento social dos sujeitos.

Também no contexto de uma educação científica objetivando o envolvimento dos estudantes em ações éticas, políticas que reconheçam as situações de opressão, Hodson (2011) compreende que se faz necessário uma prática educativa voltada para o senso crítico a partir de experiências que promovam a interação entre a ciência e a tecnologia. Essa interação fundamenta a reflexão sobre problemas socioambientais locais, regionais e globais, favorecendo a concepção de formação humana integral também pressuposto da Educação Profissional e Tecnológica abordada neste trabalho.

Entende-se a partir destes autores, que propostas de ensino com base em Questões Sociocientíficas promovem uma educação científica contextualizada para além de uma acumulação acrítica de conceitos através de situações

didáticas que trazem problemáticas ambientais da realidade do estudante, aumentando o seu interesse e compreensão do papel do conhecimento científico no seu dia a dia.

Com inspiração na pedagogia crítica de Paulo Freire (CONRADO, 2017) as QSCs favorecem o Letramento Científico propiciando reflexões sobre alternativas possíveis para superar o ensino tecnicista, ainda presente em nossas escolas, ao fortalecer a práxis pedagógica voltada para o desenvolvimento de conceitos, valores, habilidades e atitudes para que os alunos identifiquem dinâmicas política e ideológica para intervir em sua comunidade. Especialmente no que diz respeito à modalidade EPT, historicamente marcada por influências mercadológicas que pensam metodologias capazes de suprir as necessidades do mundo do trabalho.

Uma ação educativa significativa inserida no movimento CTSA a partir de Questões Sociocientíficas não é um trabalho pedagógico relativamente simples. Para uma reflexão ética e política adequada, aquele que desenvolve a proposta didática também necessita abdicar dos modelos tradicionais que possivelmente possam ter influenciado o seu percurso formativo repensando as estratégias didáticas a fim de que as mesmas alcancem um sentido enquanto prática social destinada à educação voltada para emancipação.

Por este motivo, para organizar as informações contidas na complexidade de uma QSC de maneira que sejam ressaltadas a importância das diferentes culturas, crenças, valores, atitudes e o papel da ciência neste processo, os objetivos de aprendizagem carecem de estar estabelecido de acordo com as dimensões de conteúdo na educação CTSA. A educação científica na perspectiva, considera algumas dimensões específicas para a seleção de conhecimentos científicos. Estes devem ser relevantes, como também, relacionados ao contexto social dos alunos.

Conrado e Nunes-Neto (2018) a partir da ampliação dos estudos de Zabala (1998), afirmam que diante dos problemas socioambientais atuais e da necessidade de formar indivíduos comprometidos, responsáveis e com capacidade de atuar de maneira crítica e ativa para a redução ou a solução de problemáticas ambientais que afetem seu cotidiano, através de dimensões específicas do conhecimento.

Precisamos explicitar em nosso currículo, a complexidade dos conteúdos e objetivos educacionais. Utilizando estratégias metodológicas em sala de aula que inclua em conjunto com os conceitos e procedimentos, valores e atitudes que questionem a produção científica e os interesses envolvidos neste processo.

Neste viés, quais seriam estas dimensões e como se relacionam em uma prática educativa com Questões Sociocientíficas para uma educação CTSA?

Aqui, seguiremos o entendimento de Conrado e Nunes-Neto (2018) que inspirados nos estudos de Coll e colaboradores (1992), Zabala (1998), Zabala e Arnau (2010), Villa e Poblete (2007), definiram as dimensões Conceituais, Procedimentais e Atitudinais (CPA) de aprendizagem para propostas de ensino com base em QSC. Na ótica dos autores acima mencionados: “A dimensão conceitual dos conteúdos refere-se predominantemente a um campo epistemológico e pode ser compreendida, inicialmente, a partir de três categorias: fatos, conceitos e princípios” (CONRADO; NUNES-NETO, 2018, p. 95).

Para evitar o ensino conceitualista característico do ensino tradicional-técnico, esses autores sugerem dimensionar a seleção dos conteúdos conceituais a partir das categorias citadas norteadas pela questão: o que os estudantes devem saber? (ZABALA, 1998). Contelli (2020) por sua vez, revela que nesta dimensão os saberes necessários para a aprendizagem relacionam-se com habilidades e estratégias direcionadas para resolução de problemas ligados ao cotidiano dos estudantes ou lidar com as mais variadas possibilidades de enfrentamento.

Em relação à dimensão procedimental, Conrado (2017) afirma que são levados em consideração os seguintes aspectos: técnicas, procedimentos e métodos. Trata-se assim, de uma dimensão mais metodológica que através de ações ordenadas para conseguir solucionar um determinado problema. As atividades que envolvem este tipo de conteúdo precisam ser exercitadas de maneira que o aluno compreenda a importância de cada técnica para o alcance do objetivo de aprendizagem e também que os estudantes participem de momentos onde estas atividades sejam ensinadas e demonstradas para posteriormente serem aplicadas (CONRADO, 2017).

A dimensão atitudinal está relacionada aos valores éticos e políticos, envolvendo valores, normas e atitudes visando juízo de valor sobre determinada conduta pautada na ética. As atividades que simulam vivências que necessitem de reflexões sobre ações sociais individuais e coletivas permitem uma avaliação das próprias ações e das ações dos outros (ZABALA, 1998). Em um viés ético-político, reflexões sobre as ações que justificam determinada ação, são fundamentais para uma tomada de decisão questionando os diferentes pontos de vista de maneira respeitosa, essencial ao pensamento crítico (CONRADO, 2017).

A partir das três dimensões do conteúdo, a temática controversa inerente a uma Questão Sociocientífica provoca o debate de opiniões conflituosas principalmente em virtude do fato de que o caso-problema muitas vezes não pode ser resolvido apenas com foco no aspecto técnico, mas também se devem levar em consideração questões econômicas, sociais, culturais, ambientais, entre outras (REIS, 2013).

Por este motivo, trabalhar as três dimensões do conteúdo (CPA) de maneira articulada, é fundamental para uma formação cidadã crítica que permita ao indivíduo uma tomada de decisão a partir de argumentos que envolvem a ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Em Santos e Mortimer (2001), a tomada de decisão representa uma ação consciente do indivíduo por melhores condições de vida para a coletividade, ou melhor, tomada de decisão para uma ação social responsável.

Para Hodson (2018), as questões controversas expressas por meio de situações-problema, preparam os estudantes para a ação sociopolítica. Assim, tanto a tomada de decisão para ação social responsável quanto para ação sociopolítica compreende a educação científica, para além do aprendizado de conceitos e técnicas, como espaço para desenvolvimento de valores, exercício da democracia e promoção de ações sociais contextualizadas.

## **Algumas considerações**

A prática pedagógica envolvendo Questões Sociocientíficas na formação dos sujeitos, parte da reflexão acerca de movimentos educativos que estejam comprometidos em ir além de abordagens de transmissão e reprodução. Romper com as metodologias bancárias nem sempre é uma tarefa fácil, justamente em virtude do nosso modelo formativo hegemônico tradicional/tecnicista. Nesse sentido, defendemos a perspectiva transformadora ressaltada pela abordagem metodológica da QSC, onde é possível contribuir para novas experiências que ampliem e fortaleçam o debate pedagógico e político para todos aqueles envolvidos com uma educação científica pautada na formação de cidadãos críticos e ativos.

Ancorando-se no preceito de que a educação ambiental faz parte do processo de formação humana integral, afinal, os sujeitos em suas vivências sócio-históricas interferem na natureza a fim de garantir sua sobrevivência, este texto demonstra através de uma reflexão com base em Questões Sociocientíficas, caminhos práticos para um movimento educativo voltado para o estímulo a atitudes sociopolíticas ambientais. Acredita-se que esta ação educativa deve ser mediada por uma prática que estimule a criticidade e o desenvolvimento de atitudes cujo cerne contenha as práticas sociais direcionadas a sustentabilidade e conseqüentemente para a formação humana integral dos estudantes.

---

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, R.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, p. 61-80, 2015.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. F. (org.). **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018.

CONRADO, D. M. **Questões sociocientíficas na Educação CTSA**: contribuições de um modelo teórico para o letramento científico crítico. 2017. 218 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HODSON, D. **Looking to the future Building a Curriculum for Social Activism**. The Netherlands: Sense publishers, 2011.

HODSON, D. Realçando o papel da ética e da política na educação científica: algumas considerações teóricas e práticas sobre questões sociocientíficas. *In*: Conrado, D. M.; Nunes-Neto, N. (org.). **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 27-57.

KUENZER, A.; MACHADO, L. R. S.; FRANCO, M. C. Mesa Redonda Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gi>

ca/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4 Acesso em: 10 out. 2020.

MARTÍNEZ, L. F. P. **Questões sociocientíficas na prática docente**: ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A.L.S. PROEJA: Entre desafios e possibilidades. **Hollos**, 2, p. 114-129, 2012.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

PAIXÃO, J. F. (org.). **Educação, meio ambiente e comunidade**: experiências do IFBaiano. Salvador: EDUFBA, 2018.

REIS, P. Da Discussão à Ação Sociopolítica Sobre Controvérsias Sócio-Científicas: Uma Questão de Cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 3, n. 1. jan./jun. 2013.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, W. L. P. dos. Scientific literacy: A Freirean perspective as a radical view of humanistic science education. **Science Education**, Brasília, v. 93, n. 2, p. 361-382, 2009.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, K. M. A. **Questões Sociocientíficas e o pensamento complexo**: tecituras para o ensino de ciências. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, P. S.; GEHLEN, S. T. Questões Sociocientíficas no Ensino de Ciências: algumas características das pesquisas brasileiras. **Ensino Pesquisa Educação Ciência**, Belo Horizonte, v. 19, 2017.

VILLA, A.; POBLETE, M. **Aprenizaje basado en competencias**: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

ZABALA, A; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed: Porto Alegre, 2010.

ZABALLA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CAPÍTULO 3

## PROJETO ANARRIÊ: arraiá dos isolados, porém conectados!

*Joilma Menezes Sales da Cruz  
Luana Nascimento Marinho  
Raqueline de Almeida Couto  
Tânia Regina Abdon da Silva  
Natalino Soares Marques*

---

### Introdução

O Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho – CEAJAT está localizado no município de São Francisco do Conde – BA, nos arredores da Refinaria Landulfo Alves, Distrito de Mataripe. Sua comunidade é composta por alunos de seis (6) bairros rurais (Socorro, Muribeca, Santo Estevão, Caípe de Cima, Caípe de Baixo, Jabequara) e duas Ilhas (Ilha do Paty e Ilha das Fontes).

Atualmente, a estrutura organizacional da escola é composta por uma equipe gestora com seis (6) membros: uma (1) diretora e uma (1) vice-diretora, (3) coordenadoras pedagógicas e uma (1) secretária escolar; o corpo docente é composto por vinte e três (23) professores e corpo discente composto por 580 educandos matriculados. A escola conta também com onze (11) profissionais de apoio, sendo um total de quarenta (40) educadores.

Quanto à modalidade de ensino, o colégio oferece à comunidade Ensino Médio regular (diurno) e EJA III (noturno) e, no ano vigente, é a primeira unidade de ensino da região a implantar o Novo Ensino Médio – NEM.

O CEAJAT possui uma representatividade simbólica, que marca não só o colégio, mas também a própria comunidade: mantém vivas as tradições locais, evidenciando e valorizando em seus projetos trimestrais, a memória, a história e a cultura. Embora não tenha uma estrutura física aprazível, a unidade tem concentrado esforços em projetos interdisciplinares, envolvendo distintas linguagens artísticas (visual, filmica, literária, dentre outras) para potencializar a valorização da história e da cultura local e regional, tendo como protagonistas, os estudantes. As representações no campo da fotografia e as produções audiovisuais, produzidas mediante essas ações, têm contribuído para a formação de uma nova mentalidade cultural na comunidade.

Sendo assim, como a escola tem se reinventado diante das barreiras impostas pelo isolamento social, acolhendo seus alunos e resgatando a alegria dos momentos presenciais? Produzindo e compartilhando em ambientes virtuais (*Facebook, Instagram, Youtube, WhatsApp*) conteúdos digitais colaborativamente, abordando a cultura local, pandemia e o isolamento social, no intuito de estabelecer uma rede virtual de produção de conhecimento entre educadores e estudantes, unindo tradição e engajamento social.

## Metodologia

A nova realidade imposta pela covid-19 tem modificado a forma como as pessoas estão se relacionando, o isolamento social obrigou as escolas a flexibilizarem suas ações, levando em consideração que a noção de temporalidade não é mais a mesma, os espaços e ambientes de aprendizagem são diferenciados e os estudantes não estão em condições de igualdade quanto ao suporte e acesso às tecnologias digitais. Esses fatores nos impulsionaram a adaptar nossos projetos à situação atual, levando em consideração as condições de acesso dos estudantes e a formação de professores para uso das tecnologias digitais.

Em face da problemática, a equipe gestora, em parceria com a equipe pedagógica, buscou estratégias para estreitar a comunicação entre educadores e estudantes. Inicialmente, a equipe criou um site para acompanhar, comunicar e sugerir atividades; promoveu *lives* no perfil do *Instagram* da escola, discutindo temas atuais e intensificou o trabalho pedagógico por meio dos grupos de *whatsapp*. Vale ressaltar que a utilização do *whatsapp* se deu por ser a ferramenta tecnológica mais acessível e democrática para a comunidade estudantil em função do baixo custo e ser uma constante na rotina da escola como espaço de diálogo, mesmo antes da nova realidade apresentada com o distanciamento social.

Percebendo o potencial desse espaço e a necessidade de manter uma rede de conhecimento ativa, no mês de maio estabelecemos reuniões com grupos de alunos e professores por meio de plataformas de conferência remota, a fim de traçarmos as metas para o projeto interdisciplinar em ambiente virtual, nasceu assim, do desejo e da vontade da comunidade, o PROJETO ANARRIÊ: ARRAIÁ DOS ISOLADOS, PORÉM CONECTADOS.

Considerando a importância de ações pedagógicas que valorizam a interdisciplinaridade e a contextualização (GADOTTI, 1997), todas as disciplinas, de todas as três (3) áreas do conhecimento (Humanas, Linguagens e Exatas) foram contempladas na elaboração do projeto. A dinâmica consistiu em produzir colaborativamente e compartilhar, em ambientes virtuais, conteúdos digitais, por meio de atividades lúdicas que abordassem a cultura local,

pandemia e o isolamento social, em formatos de mosaicos criativos, usando aplicativos de fotos, vídeos e *memes*. Cada série desenvolveu ações a partir de um tema gerador. Sendo assim, o tema gerador das turmas de 1º ano foi “CEAJAT é feito de gente que cuida de si e dos outros” a temática tinha o objetivo de incentivar o cuidado coletivo e autocuidado; com o tema “Quem é do CEAJAT tem...”, as turmas do 2º ano trouxeram para o centro da discussão, as vivências no espaço escolar; já os alunos do 3º ano mostraram com o tema “Culturalizar e conscientizar” a força cultural da tradição na região onde a escola está situada, trazendo um São João diferente, um São João consciente.

As ações foram divididas da seguinte forma: uma ação comum a todas as turmas e uma específica para cada série e/ou modalidade, discutidas e selecionadas com a contribuição dos discentes e docentes em reuniões *online*. A ação comum a todas as séries foi explorada em formato de mosaico meme.

### **Mosaico meme**

Todas as turmas foram desafiadas a criar um mosaico com fotos de todos em algum evento que participou desde que entrou no CEAJAT e foi marcante. No mosaico contendo várias fotos deveriam expressar seus sentimentos, usando o bordão de Dr. Dráuzio Valera – “*Tá com vontade de..., né minha filha?*”

### **Mosaico corpo fala**

Com o “Mosaico corpo fala” os alunos do 1º ano foram desafiados a elaborar mosaicos, abordando a ideia de que o CEAJAT é feito de gente que cuida de si e dos outros.

### **Mosaico recordar**

Usando imagens ou vídeos curtos, os alunos do 2º ano trouxeram as lembranças dos momentos presenciais no CEAJAT. A troca de experiências, lanche, as resenhas, as aglomerações, mostrando para comunidade que o que não podia ficar de fora do nosso arraíá.

### **Mosaico culturalizar e conscientizar**

Usando a técnica *Challenge*, respeitando as regras do isolamento social, as turmas do 3º ano criaram mosaico em vídeo, envolvendo cultura nordestina, autocuidado e cuidado com o outro.

## Mosaico imagem – EJA conectada

Os alunos da EJA mostraram através de imagens, as ações de combate à covid-19, incentivando o autocuidado e o cuidado com o outro.

ENVOLVIDOS	OBJETIVOS	AMBIENTE	PERÍODO
1º encontro Equipe gestora, coordenação, articulação e líderes de turma	A partir das sinalizações de alunos e professores, propor o planejamento de ações para o mês de junho.	Videoconferência	29/05
2º encontro Equipe gestora, coordenação e articulação	Elaborar a síntese da reunião	Google docs	29/05-01/06
3º encontro Equipe gestora, coordenação, articulação e professores	Apresentar a síntese da reunião anterior e sugestões de trabalho com o propósito de ampliar a proposta	Videoconferência	02/06
4º encontro Equipe gestora, coordenação, articulação e líderes de turmas	Apresentar a proposta de trabalho para socialização entre as turmas	Videoconferência	04/06
Equipe gestora, coordenação	Divulgar a toda comunidade	Instagram, site e grupos de WhatsApp	05/06 – 07/06
5º encontro -Professores e alunos	Orientar e executar as tarefas	Grupos de WhatsApp e videoconferência	08-21/06
6º encontro Toda a comunidade do CEAJAT	Divulgar nas redes	Instagram, site e grupos de WhatsApp	22-31/06
7º encontro Professores e alunos	Avaliação da proposta	Google formulário	01-10/07

## O cronograma das reuniões

Cada turma contou com um professor ou um coordenador orientador, estes com o objetivo coordenar as ações das turmas, mobilizando, tirando dúvidas, sugerindo, promovendo assim a interação entre alunos por meio de ferramenta de diálogo o GIP- Grupo de Interação Pedagógica via *WhatsApp* e plataformas de conferência remota. Toda produção supervisionada, ao final, fora publicada e compartilhada nas redes sociais.

Para promover a avaliação do projeto, realizou-se um formulário *online* para educadores (<https://forms.gle/ePtbHxycQrZ5EuBy9>) e estudantes (<https://forms.gle/v69vPnxek2XL8nt26>) como ponto de partida para reflexão das ações do 1º semestre de 2020 e futuros desdobramentos.

## Resultados e discussão

Considerando a importância de práticas educativas que envolvam diversidades de linguagens e culturas, o presente projeto, ao sugerir o trabalho

colaborativo entre educadores e estudantes, possibilitou a criação de comunidades de aprendizagens dinâmicas, apontando possibilidades de aprendizagem em tempos de isolamento social.

Para o êxito da proposta, a valorização de cada indivíduo, o acolhimento, e a escuta sensível foram primordiais. A comunidade escolar se fortaleceu e o protagonismo estudantil foi evidenciado em cada etapa do processo: na participação ativa das lideranças de sala no processo de produção da proposta, no acompanhamento das ações junto ao professor, nas estratégias de trabalho, provocando o estudante a aprender a partir de seus próprios questionamentos. Dessa forma, educadores e estudantes participaram ativamente da elaboração do projeto, bem como da efetivação de suas atividades, tornando as ações em momentos lúdicos e prazerosos para ambas as partes, pois não se tratou de cumprir e executar, mas sim de elaborar e colocar em prática o que ficou acordado, fazendo do projeto uma verdadeira celebração junina, sem perder o foco da atualidade pandêmica em que estávamos vivendo.

Durante o processo de construção, sensibilização e ajustes para a apresentação da proposta do projeto, foram realizados sete encontros virtuais via plataformas de conferência remota, objetivando construir coletivamente, executar e avaliar, com a participação dos seguintes segmentos: professores, alunos, coordenação e direção, seguindo o cronograma, Tabela 1, construído e previamente divulgado em todos os canais de comunicação da escola, no Instagram, via *WhatsApp* do grupo de líderes da escola e no site da escola.

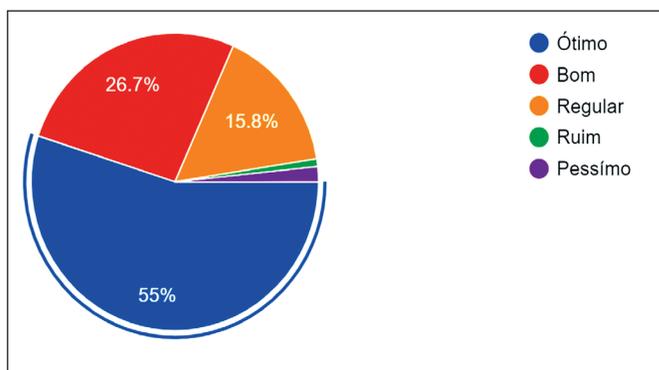
Para a execução das ações pela turma, foi criado o Grupo Institucional de Interação Pedagógica – GIIP, via aplicativo *WhatsApp*, para que os alunos tivessem acesso às tarefas, orientações e materiais de apoio enviados pelos professores. Aproximadamente 70% dos estudantes matriculados no ano letivo de 2020, acessaram as tarefas, buscaram orientações nos materiais de apoio enviados pelos professores, nesse momento de distanciamento social.

Cada turma teve a colaboração e o apoio de, no mínimo, dois professores orientadores, um representante da coordenação e/ou gestão. Nesse processo de orientação, aos alunos na execução das ações tivemos um envolvimento de 98% do corpo docente 100% da equipe gestora interagindo no GIIPs e em plataformas de conferência remota. Os mosaicos criativos construídos pelas turmas usando fotos, vídeos e *memes*, foram compartilhados nos GIIPs e divulgados para toda comunidade escolar via canais institucionais: *Instagram* (<https://www.instagram.com/contato.ceajat/channel/>), site da escola (<https://ufbajoilma.wixsite.com/ceajat>) e Canal Youtube (<https://www.youtube.com/channel/UCsqBYhgYQ2S2ujDdVCvhOgw/videos>).



Fonte: Canal Institucional do CEAJAT.

Para avaliar o desempenho e a participação dos alunos no projeto aplicamos um formulário online (Google formulário) “Queremos ouvir você!”, 26% dos alunos ativos no GIIP responderam que considerou o projeto bom e 55% consideraram ótimos, como mostra a gráfico a seguir:



A pesquisa via formulário online foi reveladora. Trouxe pontos a considerar, a mediação do conhecimento em espaços virtuais:

Tanto professores quanto estudantes consideraram que a interação virtual proporcionou o aprendizado; 80% dos estudantes sinalizaram que seus professores, coordenadores e gestão deram suporte técnico para desenvolvimento das ações; 95% responderam que seus professores orientadores acompanharam todas as atividades e 83% informaram que seus professores disponibilizaram algum tipo de material adicional para auxiliar na compreensão do projeto.

Tal percepção é reforçada na análise das respostas do questionário aplicado aos professores no qual foi constatado que 86% acreditam que trabalhar na perspectiva de projetos gera aprendizado mútuo. Os professores também reconheceram o aplicativo digital de mensagens instantâneas, *WhatsApp* como um espaço de construção, simultaneamente, individual e coletiva, no qual a aprendizagem é colaborativa e a autoria é partilhada.

A maioria usou estratégia de motivação no GIIP para instruir, sugerir e orientar com textos, pequenos vídeos sobre como usar máscaras, higienização pessoal, como também protocolo de combate a covid-19, bem como disponibilizaram horários para retirar dúvidas, marcação de reuniões online com dias e horários específicos, interação diária nos grupos por turmas e no particular, respondendo aos questionamentos, disponibilizando modelos e aplicativos de edições de vídeos e tutoriais de como fazer um mosaico e roteiro de vídeo, sugeriu e incentivou a pesquisa de músicas tradicionais dos festejos juninos para compor a edição de vídeos.

Os estudantes por sua vez, fizeram e revelaram-se produtores de sentidos, agentes transformadores. Revelaram também competência técnica e conhecimento prático ao produzirem conteúdos audiovisuais, aprendendo a partir de seus próprios questionamentos, bem como pela interação com seus pares.

**A participação e avaliação colaborativa, resultou numa** avaliação mais próxima do real nos processos de ensino-aprendizagem, com todas as suas fraquezas, forças e oportunidades, reconhecendo os interesses, anseios e/ou o projeto de vida dos seus alunos.

## Conclusão

No processo de produção do projeto “*Anarriê: arraiá dos isolados, porém conectados!*” nos deparamos com muitos entraves, desde a inabilidade e recusa de alguns professores em desenvolver ações pedagógicas em espaços virtuais de aprendizagem até a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos pelos estudantes. Esses entraves foram ultrapassados na proporção que a interação entre educadores/estudantes e estudantes/estudantes foi sendo vivenciada. Em todo o processo percebemos o quão desafiador é fomentar em toda a comunidade escolar a prática pedagógica fundamentada na ideia de colaboração, na qual cada um contribui com suas potencialidades: o estudante com sua expertise e o educador com seus saberes.

Entretanto, mesmo em face de todo estranhamento, por ser o primeiro projeto construído, orientado e executado à distância (cada um na sua casa), com o passar dos dias, as arestas foram sendo aparadas. O envolvimento de toda a equipe foi se acentuando, sendo possível notar um ambiente de trabalho colaborativa e surgimento de comunidades de aprendizagem remotas para compartilhar desafios e propor estratégias articuladas que respondessem às demandas do projeto. **Também foi estabelecido aos poucos a confiança do aluno** e uma relação mais igualitária e dialógica, reconhecendo os seus saberes e legitimando a sua capacidade de contribuição com seu próprio processo de desenvolvimento.

**A empatia foi fundamental nesse processo**, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de forma diferente. De maneira geral, foi possível constatar que as tecnologias digitais são relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no contexto escolar, sejam elas presenciais ou virtuais. Assim, é razoável afirmar que ações colaborativas fortalecem as relações entre professores e estudantes; que a ação na perspectiva de projetos interdisciplinares auxilia no desenvolvimento da autonomia dos envolvidos e dessa maneira, nesse projeto, o processo de ensino-aprendizagem se deu por meio de práticas colaborativas interdisciplinares potencializadas pelos ambientes virtuais.

---

## REFERÊNCIAS

BAHIA. São Francisco do Conde. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho**. São Francisco do Conde, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: MEC, 2010

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.



# CAPÍTULO 4

## A EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS IMPOSTAS PELA PANDEMIA DO SARS-COV-2: relato de experiência de docentes de instituições públicas e privadas

*Sandra Aleluia Hora da Costa  
Gislane Santos Silva  
Jaqueline Rosário Santana*

---

### Introdução

A sociedade contemporânea vem vivenciando grandes mudanças desde a crise mundial do Sars-Cov-2, iniciada em dezembro de 2019 – falamos em “crise iniciada”, mas também é possível abordar a Sars-Cov-2 como elemento que, na verdade, veio a agravar uma crise maior, já em curso há algum tempo, como prefere Santos (2020) ao apontar o estado permanente de crise a que nos sujeitamos desde a década de 1980, com a dominação do capitalismo pela racionalidade neoliberal e lógica financeira.

No campo da educação, essas mudanças, destacadamente a adoção temporária – mas que deixou marcas permanentes – do ensino remoto/híbrido, permitido pela Portaria MEC nº 342, de 17 de março de 2020, evidenciaram e escancararam uma série de desigualdades. E, nesse sentido, talvez seja mais apropriada, de fato, a visão de Santos (2000), afinal, as desigualdades não surgiram, na esteira de uma crise também iniciada, mas foram desnudadas em decorrência de uma crise agravada.

Fortemente impactada no contexto brevemente descrito, a educação, direito fundamental garantido constitucionalmente<sup>1</sup>, é qualificada por Freire (2000) como prática de fundamental importância para que o ser humano possa construir o seu saber de maneira reflexiva, mais consciente de seus direitos e, portanto, libertadora. Assim, o ambiente educacional caracteriza-se como um

---

1 Conforme a Constituição Federal – CF de 1988, a Educação é Direito Fundamental, caracterizado como Direito Social (vide art. 6º da CF) e como “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] [devendo ser] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

importante espaço ou instância na contribuição para a formação do indivíduo, oferecendo condições de possibilidade para a sua construção como sujeito ativo nas transformações do mundo que o cerca e na edificação do conhecimento.

Com a disseminação do coronavírus e os riscos que esse impôs a todos, no entanto, esse espaço foi comprometido com o fechamento das portas das instituições de educação e interrupção das atividades presenciais, forçando uma dupla adaptação: na prática docente e na logística de aprendizado dos discentes (SANTOS, 2020). Houve necessidade de alterações **súbitas** – e esse adjetivo deve ser enfatizado – em todo o cenário educacional como forma de mantê-lo em funcionamento, alterações essas que atingiram todos os seus atores, professores, estudantes e demais profissionais da educação, e impactou significativamente todo o processo educativo.

Instituições de ensino, em um intervalo muito curto de tempo, precisaram (re)significar a relação de ensino-aprendizagem com as inúmeras medidas e ações para que a educação continuasse a ocorrer durante a crise sanitária da covid-19, dentre os protocolos adotados, destaca-se a utilização das tecnologias digitais<sup>2</sup> nos processos educacionais (XIAO; LY, 2020).

De acordo com Arruda (2018), as políticas para a adoção das tecnologias digitais nos currículos das escolas são recentes, mesmo com o não tão recente advento das tecnologias de informação e comunicação – as TICs (digitais – vide nota de rodapé nº 2) e relativa popularização do acesso à internet, o que por si só já demonstra as dificuldades da educação na assimilação desses recursos, principalmente a educação pública, como demonstraremos na sequência deste texto.

Neste cenário, interessante e oportuna a observação de Castells (2003), em “A Galáxia da Internet”, que após trazer uma espécie de projeção do número de usuários da internet e tecnologias digitais, cada vez mais tendente ao crescimento, observa que atividades de toda natureza, sejam econômicas, sociais, políticas ou culturais, vêm se estruturando não somente pela Internet, mas em torno da Internet. Após enfatizar sobre a necessidade desse número crescente ser acompanhado pela qualidade do acesso à Internet, Castells (2003, n.p<sup>3</sup>) chega à conclusão de que ser excluído desse movimento digital, “é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura”.

De mais a mais, se, no campo educacional, de um lado tínhamos as dificuldades de incorporação das tecnologias digitais, do outro estava a necessidade de mudança repentina para adequação ao formato de ensino remoto em caráter emergencial. Ou seja, apesar das dificuldades, as tecnologias digitais

2 O termo “tecnologias digitais” é utilizado de forma mais abrangente, compreendendo o próprio conceito de TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação, mas sempre no formato digital. Afinal, não devemos confundir “tecnologia” com “digital”. Um lápis, por exemplo, é tecnologia, pois consiste na transformação da matéria para uso funcional, mas não é digital.

3 n.p: não paginado.

se tornaram ferramentas indispensáveis para garantir a continuidade do ensino durante o período que se instalava, de reclusão social.

Conforme já anunciado, a realidade no ensino público é bastante diferente do ensino particular, afinal para aquele falamos em orçamento (ou limitação de orçamento) e nesse, preponderantemente, em investimento – seguindo a lógica de mercado. Assim, o ensino particular se adequou para a nova realidade em um intervalo menor de tempo, pois, dentre outras razões, em sua maioria, já tinham acesso às ferramentas tecnológicas e digitais nas aulas. Retomando o pensamento de Castells (2003), as instituições particulares de ensino possuem menor probabilidade de virem figurar à margem de uma sociedade digital e isso ficou evidente com a Pandemia.

As instituições públicas, por sua vez, sofreram maiores dificuldades, o que pode ser visualizado, por exemplo, na limitação de recursos que repercutiu diretamente na demora para a implantação e operacionalização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVA. Essa demora se deu devido a diversos fatores, dentre eles a pouca acessibilidade dos profissionais e, principalmente, dos estudantes aos recursos tecnológicos e digitais necessários para a realização das aulas (VIEIRA, L; RICCI, M., 2020). Essas limitações demonstram de forma acentuada a exclusão social tratada por Castells (2003) e podem ser vistas ainda como manifestação do que se denomina como “biopoder”, conceito de origem foucaultiana trabalhado por Mbembe (2016) ao abordar o tema “necropolítica”.

Biopoder (MBEMBE, 2016) trata-se, em síntese, de um dispositivo que condiciona o sistema, incluído o sistema educacional, determinando quem serão seus sobreviventes e quem serão os excluídos. A exclusão do sistema educacional em número e/ou qualidade – lembremos novamente Castells (2003) –, sistema esse essencial à formação libertária do indivíduo como um sujeito ativo (FREIRE, 1996) e afetado drasticamente quando da necessária implementação de tecnologias digitais, é, nesse sentido, a mais clara síntese de morte social.

Toffler (1980) coloca que a sociedade atual vive o que se denomina como “era da informação”, a qual é caracterizada pelo acesso ao conhecimento de forma mais rápida através da globalização e pelo trabalho remoto – coadunando com o diagnóstico social de Castells (2003), afinal como falar de trabalho remoto, por exemplo, sem Internet? (a rede das redes e, por isso, em letra maiúscula). Essa caracterização social evidencia um sistema frágil e desigual, como a Pandemia escancarou.

Nessa senda, a nova realidade imposta pela Pandemia (re)significou a práxis do educador, o qual, em um verdadeiro campo de guerra (não é à toa que falamos em biopoder!), precisou se adaptar neste cenário das tecnologias digitais para conseguir implementar o ensino remoto de modo minimamente adequado, o que alterou bruscamente desde metodologias de ensino-aprendizagem às suas rotinas, somando-se a isso todas as dificuldades materiais já assinaladas. Alterações essas que, obviamente, atingiram também diretamente

os discentes, exigindo dos atores da educação uma adequação brusca, mesmo sem muito aparato e/ou recursos, para encarar e transpor os desafios apresentados em decorrência da Pandemia.

Neste contexto, impossível não lembrar de Levy (1998), o qual, em uma visão otimista, fala que a “cibercultura” ou cultura da Internet, marcada e delimitada pelas tecnologias digitais, já se faz presente desde o advento da Internet e do acesso aos dispositivos eletrônicos. Essa cultura da Internet permitiria uma significativa mudança nos processos de ensino, possibilitando, por exemplo, o aprimoramento do letramento digital de educadores e educandos, proporcionando mudanças na estrutura da “educação bancária”, afastando o seu tradicional aspecto coercitivo e proporcionando ao estudante sair da condição de sujeito passivo para ser construtor de um pensamento ativo (DEWEY, 2010). No entanto, todas essas mudanças estão invariavelmente condicionadas a uma cultura da Internet inclusiva.

Para todo caso, com todas as dificuldades, é inegável que a Pandemia rompeu algumas barreiras no ensino, e não somente no ensino remoto, mas também no presencial – que absorveu muito do período de reclusão. Os docentes procuraram (e procuram) unir o melhor dessas realidades, com aulas mais dinâmicas que estimulam a criatividade e buscam desafiar uma série de fenômenos do digital, como a maior necessidade de gerenciamento de informações. No entanto, a desigualdade de acesso à educação formal foi, do mesmo modo, inegavelmente ampliada e seu direito<sup>4</sup>, em certa medida, negado para aqueles que não possuíam acesso à Internet (e não basta acesso à Internet, mas à Internet de qualidade) e/ou não tinham dispositivos tecnológicos necessários para se conectar e participar ativamente das aulas remotas (MARTINS, 2020).

Como as seções seguintes deste texto se dedicam a descrever a partir das experiências das autoras como docentes, as consequências da Pandemia para os estudantes de famílias de baixa renda foram maiores e mais danosas do que para aqueles que possuíam recursos e, conseqüentemente, tinham melhores e mais adequadas condições para o ensino remoto. Afinal, como bem coloca Castells (2003), nem sempre ter acesso à Internet basta para estar incluído nessa sociedade digital, do mesmo modo, o mero acesso à Internet – quando existente – é insuficiente para um estudo remoto de qualidade.

## **A situação escolar em instituições privadas e públicas na pandemia**

É certo que as instituições privadas de ensino também sofreram impactos com as necessárias mudanças impostas pela Pandemia, no entanto, a partir de

---

4 Conforme a Constituição Federal de 1988, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I).

experiência prática como docente<sup>5</sup>, é possível perceber que a gestão desses impactos pode ter sido mais bem-sucedida e as dificuldades melhor vencidas, principalmente em decorrência da disponibilidade de estruturas e recursos mais adequados em menor espaço de tempo. Afinal, como colocamos acima, nas instituições privadas, melhorar essa estrutura e recursos é investimento.

Atesta o alegado, o fato de que as atividades de ensino no segundo semestre de 2021, na instituição privada de Ensino Superior em que tive experiência, já estavam funcionando em regime híbrido, o que só foi possível em decorrência de um aparato, principalmente material suficiente – principalmente, pois não se descarta a importância do corpo docente e demais atores educacionais, dotados de específica peculiaridade no caso experienciado.

Ocorre que, por uma série de razões, o corpo docente da instituição em que lecionei nesse período é preponderantemente formado por profissionais iniciantes e, em regra, relativamente jovem. É um movimento comum, exceto raras exceções<sup>6</sup>, a passagem primeiro pela docência em instituições particulares até conseguir inserção na docência em instituições públicas, que proporcionam maior estabilidade, e esse movimento justifica essa característica – da juventude – do corpo docente, o qual, conseqüentemente, possui maior afinidade com tecnologias digitais.

Nesse sentido, a situação de ensino que vivi foi desafiante, mas satisfatória, pois permitiu o desenvolvimento de uma série de habilidades que talvez o ensino tradicional não possibilitasse. As nossas salas de aulas eram aparelhadas com computador e equipamentos de áudio e vídeo, assim, as aulas eram ministradas para uma parcela dos alunos, que assistiam às aulas presencialmente, e, ao mesmo tempo, para a outra parcela de alunos, que assistiam às aulas de casa, de forma síncrona.

Dentre as habilidades requeridas dos docentes, destaco a habilidade de ministrar aula para dois públicos, o presencial e o de casa, sempre lembrando de dar igual atenção e assistência a ambos, o que implicava em conferir se o microfone estava captando bem o áudio da aula e da sala por um todo, bem como se as caixas de som estavam em perfeito funcionamento – para quando um colega da sala presencial falasse, os colegas de casa conseguissem escutar e vice-versa. No mesmo sentido, era necessário conferir o enquadramento da câmara, se estava me filmando perfeitamente e também ao quadro. Gosto de comparar essa lógica com a lógica de programas de auditório, o professor

---

5 A terceira autora atuou como docente em uma graduação de Direito, ofertada em uma instituição particular, no semestre de 2021.2. A partir desse ponto no texto, é essa quem fala, usando, quando necessário, a primeira pessoa.

6 Há sim profissionais da educação que permanecem nas instituições particulares tão somente, no entanto, geralmente esses possuem outro trabalho ou conciliam o ensino na rede particular com a rede pública. No Direito, por exemplo, é muito comum advogados bem-sucedidos, promotores de justiça e magistrados atuarem somente no ensino particular ou em ambos.

tinha que garantir a participação do aluno da sala presencial assim como o do aluno da sala virtual, sem distinção.

Apenas essa lógica da sala de aula já serve para demonstrar as dificuldades pelas quais tivemos que passar lidar, com câmeras e microfones... não esquecer o aluno de casa etc., além da maior necessidade de adoção de metodologias ativas, até como forma de conseguir manter os alunos, principalmente os de casa, atentos. Mas tivemos todo o aparato da instituição para isso e, assim, as dificuldades, acredito, foram transformadas, boa parte, em potencialidades. Atualmente, posso até mesmo fazer uma comparação com a instituição pública na qual ensino, nessa não é raro simplesmente não termos recursos suficientes para execução de nossas atividades, como computadores e *datashow*. Para usar o equipamento de projeção, por exemplo, é necessário, antes fazer uma reserva ou agendamento para garantir que o equipamento esteja à disposição.

Quanto à situação dos discentes na minha experiência de ensino híbrido, há de se ressaltar que não é porque estamos falando de estudantes de uma instituição de ensino particular que estamos necessariamente falando de pessoas com melhores condições materiais. Tivemos alguns casos sim de alunos que encontraram dificuldades por não conseguir, por exemplo, usar a câmera na aula, pois ou não tinha um aparelho adequado ou porque a internet era de má qualidade, e talvez esse tenha sido o nosso principal gargalo, mas que poderia ter sido agravado caso a instituição não nos desse adequadas condições de ensino.

No caso do andamento do ensino em instituições públicas, a realidade se mostrou bem diferente da supracitada pela docente acima, evidenciando um verdadeiro abismo social entre as realidades destas escolas. Uma das principais dificuldades foi a falta de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades, somado à falta de ambiente adequado para acompanhamento das aulas remotas.

Inicialmente, o corpo acadêmico precisou se preparar e buscar ferramentas para esta formação continuada e em serviço. Foi preciso capacitar os professores da rede pública para que eles estivessem aptos para desenvolver sua prática pedagógica, tanto no uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, quanto em metodologias adequadas para o processo do ensino-aprendizagem de forma remota. Muitos foram os professores que relataram as dificuldades de se inserir neste novo formato digital de ensino.

Nas instituições de ensino públicas, com processos burocráticos e morosos, aliados a falta de recursos financeiros, para a aquisição de equipamentos, com vistas a manutenção da minha prática docente<sup>7</sup>, precisei adquirir os aparatos tecnológicos necessários para a execução das atividades, com o mínimo

---

7 A segunda autora já atuava como docente da área de gestão, em cursos técnicos e de graduação, ofertada em uma instituição pública, de forma presencial, e passou por todo o processo de transição para o ensino remoto desde o início da pandemia, em 2020.1.

de eficiência para as aulas ocorrerem com qualidade (câmera, tripé, suportes, light etc.). No entanto, não seria suficiente se os demais atores dos processos, como os estudantes, não tivessem condições materiais de fazer o mesmo. Tais questões relatadas corroboram com o debate proposto por Macedo (2021, p. 264), ao levantar “a ausência de políticas educacionais focadas em garantir a conectividade e o direito à educação no ano de 2020, ausência que se deu especialmente em nível federal”, transferindo para o próprio discente, família e/ou professores a criação de soluções, em grande parte, paliativas.

A instituição na qual atuei durante esse período, adquiriu *chips* para acesso à internet a *tablets* para que os estudantes em situação mais vulnerável tivessem condições de desenvolvimento das atividades remotas. Assim, foi feita a triagem daqueles que estariam aptos para receber tais dispositivos. No entanto, o problema não foi plenamente equacionado, uma vez que não havia recursos suficientes para atender 100% dos estudantes, e os aparatos garantiam o acesso à internet, mas não, necessariamente, a qualidade desta. Era rotineiro os relatos de estudantes que não conseguiram acompanhar as atividades síncronas devido à dificuldades de acesso à rede.

Além das dificuldades supracitadas de adaptação das mudanças impostas do ensino presencial para o remoto, atuando no ensino da rede pública, o processo mais desafiador estava em garantir um ensino de qualidade, dada as condições materiais e ambientais dos estudantes. Mesmo os que haviam recebido os equipamentos, ainda que tivessem acesso à internet, esbarravam com outros problemas, conseguir manter a atenção durante as aulas, pela ausência de ambiente adequado para estudos (residências divididas com parentes e famílias, ambientes barulhentos, atenção dividida com outras demandas domésticas etc.).

Outras questões observadas que envolveram os discentes nesse período foram: abandono escolar – ao longo do semestre era comum o esvaziamento das turmas; estudantes, sobretudo mulheres, constantemente relatavam sua dificuldade de acompanhar as aulas e realizar as atividades, pois tinham de cuidar de casa, filhos ou irmãos pequenos, destacando uma jornada dupla; também era comum o relato de discentes que constantemente faltavam às aulas, alegando necessidade de ajudar a família por conta de dificuldades financeiras enfrentadas no período, sobretudo quando houve flexibilização de algumas atividades.

Além de docente, atuando como membro de uma comissão criada na instituição de ensino para dar suporte a discentes no acesso e docentes no acesso, manutenção e organização do AVA, pude perceber que, mesmo docentes e discentes que já tinham acesso à internet, havia pouco familiaridade com os recursos digitais usados como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. O que reforça a ideia de que não basta ter o acesso à rede para que a inclusão digital seja efetivamente garantida, apesar de ser condição necessária, não é condição suficiente.

Mesmo com as dificuldades e desafios citados nesse processo de transição, também tivemos as experiências exitosas, como a incorporação de tecnologias digitais nas aulas, que se manteve mesmo com o retorno presencial, tornando-as mais dinâmicas. Inclusão ou ampliação do uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Maior percepção de que determinadas abordagens podem ser pouco atrativas ou estimulantes para alguns públicos, e um convite a direcionar um olhar cada vez mais empático aos discentes, uma vez que, assim, todas essas alterações afetam a eles tanto quanto a nós, docentes.

## **As mudanças impostas pela pandemia na prática professoral**

Diante deste cenário da crise da covid-19, que exigiu o isolamento social, os educadores tiveram que conciliar a rotina profissional com a pessoal, lidando com as imprevisibilidades desta mudança, exigindo um esforço sem tamanho para exercer sua prática professoral que deixou de ser presencial e passou a ser realizada de maneira remota, tentando melhor se adaptar ao novo.

Segundo Freire (1996), é possível mudar a partir do momento que os educadores são “capazes de intervir na realidade incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Durante este processo de mudança é extremamente importante que o educador incentive, de maneira empática, o educando na busca por soluções que diminuam a distância da realização do ensino-aprendizagem.

Ainda segundo as ideias freirianas, que fala que “ensinar não é transferir conhecimento”, o professor precisou se reinventar no ensino remoto, criando inúmeras possibilidades para sua práxis. Desenvolver competências que estivessem de acordo com as novas regras de ensino, dentre elas a adequação ao uso de várias ferramentas digitais em relação às quais não se tinha habilidades de manuseio.

As portas fechadas das escolas não significaram menos trabalho para os profissionais da educação, pelo contrário, os mesmos precisaram trabalhar mais do que o estipulado anteriormente, o que levou a um desgaste tanto emocional quanto físico e colocou em prova suas habilidades em conduzir suas emoções – insegurança, ansiedade – frente às incertezas da pandemia.

Foram muitos os desafios na preparação do professor neste formato, horas de reuniões pedagógicas, noites perdidas elaborando aulas e material didático para a plataforma virtual, estimulando a participação e a esperança do discente para superar a crise sanitária, bem como a sua própria motivação para continuar todo este esforço. Não é difícil entender, perante este excesso de trabalho, que a saúde física e mental dos educadores tenha sido afetada (OLIVEIRA, 2021). A situação de confinamento, a necessidade de se capacitar em pouco tempo nas diversas ferramentas para o ensino remoto emergencial, as dificuldades em manusear estes recursos, o aumento da jornada de trabalho e as alterações na rotina doméstica aumentaram o nível de ansiedade e

esgotamento psicológico dos docentes, levando-os a exaustão (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Em meio a tantas incertezas, o professor tinha mais um desafio: transpor os muros da escola física para o mundo virtual e continuar ensinando em meio a uma pandemia mundial. A verdade é que para reinventar sua docência não foi tão simples. A escola sempre valorizou as interações físicas, as brincadeiras, o olho no olho ou até mesmo o toque, seja ele para prender a atenção no momento da aula ou para cuidar quando o aluno precisa de ajuda.

Desta maneira, as tecnologias digitais não eram o centro das atenções dentro das instituições escolares, tinham sua devida importância, mas como elementos minoritários no que diz respeito à prática do professor, este acostumado a uma práxis predominantemente analógica (ALMEIDA, 2008).

A mudança precisava ser imediata, a suspensão das aulas em virtude da alta taxa de transmissão deste vírus letal, impulsionou as escolas e governos a investir em plataformas de ensino, na formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, na segurança da informação, garantia de acesso, este último para estudantes com dificuldades financeiras que não possuem dispositivos eletrônicos para se conectar nas aulas remotas, mostrando com clareza a dificuldade em se implantar um novo método de ensino – a partir das tecnologias digitais, nos processos escolares (NOVA ESCOLA, 2020).

Segundo Costa (2017), as chamadas tecnologias de informação e comunicação como recurso para o ensino remoto emergencial permitem, considerando a necessidade de distanciamento, a mediação do ensino entre professor e estudante através do uso dos dispositivos eletrônicos. Por conta de decretos que permitiram esta forma de ensino durante a pandemia foi possível criar uma nova maneira de se aproximar do estudante.

O professor passou a preparar inúmeros materiais didáticos e aulas para as plataformas digitais. Foi preciso também o uso de ferramentas tecnológicas como Google Meet, *Microsoft Teams*, *Zoom*, *Moodle*, entre outras, para a realização de encontros síncronos. Mesmo com toda dedicação e disponibilidade dos professores foi possível notar a dificuldade em utilizar estas ferramentas por parte destes profissionais, bem como dos estudantes.

Outro ponto que vale salientar é a maneira como este ensino remoto foi realizado, seguindo os conceitos da escola clássica, com a reprodução dos conteúdos tradicionais, mesmo com a possibilidade de inovação diante dos recursos que foram utilizados, isso porque era preciso cumprir a carga horária anual do ano letivo (BRASIL, 2020).

É bem verdade que esta mudança repentina trouxe um processo acelerado de adaptação ao letramento digital, ainda que de forma pouco estruturada. Não se pode apenas voltar ao ensino tradicional. Com a flexibilização das normas sanitárias, é preciso impulsionar as mudanças que a revolução digital irá causar nos processos educativos. Como dito anteriormente, a sociedade

contemporânea vivencia uma época no qual o acesso à informação acontece de maneira muito fácil e rápida (TOFFLER, 1980).

A palavra mudança é o espelho de uma transformação que a pandemia está impondo, exigindo novas estratégias e planos não apenas no que diz respeito à educação, mas em todos os setores da economia. O uso das tecnologias digitais na sociedade atual, marcada pela velocidade que a mesma muda, exige uma construção de novos conhecimentos à medida que o ser professor vai se inserindo nesta nova realidade, chamada de ciberespaço (LEVY, 1999).

Repensar os processos de ensino-aprendizagem diante de um cenário pandêmico exigiu mudanças na intermediação entre os participantes da nova sala de aula (virtual), para que houvesse uma interatividade durante o tempo da aula síncrona, permitindo uma maior troca de informações entre professor e aluno (SILVA, 2001), mesmo com toda a insegurança na inserção destes dispositivos em sua práxis.

A pluralidade de funções e ações que estes dispositivos permitem deve ser considerada como uma forma de aproximação, principalmente com os ditos nativos digitais, o público mais jovem. O papel do professor está para além de sua prática e, por meio desta nova realidade, o mesmo tem diante de si a chance de ressaltar as habilidades neste novo formato de ensino, permitindo que os discentes se tornem indivíduos mais ativos e reflexivos.

Dito isso, as plataformas de ensino remoto emergencial adotadas durante o período de isolamento social permitem que os professores inovem e aperfeiçoem sua prática pedagógica. Os múltiplos recursos dentro de uma única plataforma – *Moodle*, bem como o processo de gamificação facilitaram neste processo, este último chama mais atenção pois se tornou um recurso muito poderoso para atrair a atenção dos discentes em meio ao distanciamento da tela do computador.

Vale ressaltar que gamificar a aula não é mudar a forma de ensinar, mas estimula o discente a engajar mais e a sentir prazer no seu desenvolvimento educacional (TORRES, A.; LÁZARO, I., 2015). “As práticas gamificadas, ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimento [...] gamificação preza pela participação ativa do aluno” (ALVES, L.; COUTINHO, I. J., 2016). Assim, o estudante consegue sentir alegria e mais entusiasmo ao desenvolver suas atividades e seu conhecimento através dos estímulos que as interações da atividade gamificada promovem.

O retorno ao ensino presencial trouxe de volta o modelo tradicional das atividades pedagógicas, entretanto agora é possível conciliar todo o conhecimento adquirido no período mais crítico da pandemia através da tela do computador para a sala de aula real. O conteúdo elaborado, as plataformas digitais estão auxiliando na complementação da prática professoral. O que antes era dito como remoto emergencial hoje se tornou uma importante ferramenta no desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, permitindo que estes se tornem mais independentes e críticos.

O mundo globalizado facilita o acesso à informação, facilita a busca pelo desenvolvimento de habilidades e torna o indivíduo mais reflexivo. Já sabemos que somos uma sociedade que, ao mesmo tempo em que conseguiu criar ferramentas tecnológicas para o seu avanço, é frágil perante a possibilidade de uma nova situação pandêmica. Logo, é cogente que o cenário vivenciado durante a pandemia do Sars-Cov-2, não se repita. No âmbito escolar, que teve grandes impactos com o distanciamento social, governos e instituições educacionais devem estar preparados.

As barreiras que foram transpostas durante os últimos dois anos não podem ser levantadas novamente. O uso das tecnologias digitais nos processos educativos se tornou um poderoso dispositivo de ensino e aprendizagem, onde tanto os profissionais da educação que mesmo com as incertezas da pandemia, aprenderam a lidar com os recursos que lhes foram disponibilizados, mantendo a interatividade em sua sala de aula virtual, reinventando sua práxis bem como para os discentes, estes tiveram que superar um verdadeiro choque de realidade, buscando o conhecimento mesmo com tantas dificuldades, evidenciadas na pandemia, principalmente a falta de recurso para que pudessem assistir suas aulas e concluir seus estudos.

## **Considerações finais**

O fato é que nos últimos dois anos, com a pandemia da covid-19, houve uma transposição de barreiras no ensino remoto emergencial, aplicando as ferramentas tecnológicas no ambiente educacional (MARTINS, 2020). Realidade virtual, aplicativos, gamificação de atividades, sala de aula invertida, lousa digital, videoaulas, despertou uma transformação nas práticas pedagógicas, pois o método tradicional de ensino já não atende mais às necessidades dos estudantes nativos digitais.

Os docentes estão buscando unir o melhor do ensino remoto ao ensino presencial com os múltiplos estímulos dos meios tecnológicos, tornando as aulas expositivas mais dinâmicas e permitindo que a criatividade e autonomia dos educandos sejam exploradas e os tornem mais produtivos (FARIAS, 2013).

As portas das instituições escolares estão abertas novamente, este retorno ao ensino presencial deve continuar estimulando o desenvolvimento das atividades de ensino com o uso das tecnologias digitais com foco em ações reflexivas dentro e fora das paredes das escolas, permitindo que toda a comunidade acadêmica possa atender as diferentes realidades evidenciadas pela pandemia. Assim, entender que a educação formal é atravessada pelos acontecimentos sociais é de fundamental importância para gerir suas mudanças e contribuir com o seu avanço, especialmente quando nos referimos à educação enquanto prática de liberdade e espaço potencializador de autonomia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA-Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1723>. Acesso em: 20 out. 2022.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (org.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.

ARRUDA, Eucídio. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. *In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org.). Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco*. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 159, p. 4, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 20 out. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COSTA, Adriana Ribeiro da. A Educação a Distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Rios**, v. 11, n. 12, p. 59-74, 2017. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a\\_educacao\\_a\\_distancia\\_no\\_brasil\\_concepcoes\\_historico\\_e\\_bases\\_legais.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

DEWEY, John. **Experiências e Educação**, Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 2010.

FARIAS, Suelen Conceição. Os benefícios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de Educação a Distância (EAD). **RDBCI**:

Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 11, n. 3, p. 15-29, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro -RJ, v. 34, p. 262-280, 2021.

MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede**: Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MBEMBE, Joseph-Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Artes e Ensaios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro-RJ, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 20 out. 2022.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a Pandemia**. Pesquisa realizada pela Associação Nova Escola sob coordenação de Laís Semis. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/professoresbrasileirosnapandemia>. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, Vinícius. Pesquisas mostram o impacto da pandemia em diferentes áreas da educação. **Porvir**, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisas-mostram-osimpactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3TOGoyP>. Acesso em: 5 out. 2022.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TOFFLER, Alvin. **The Third Wave**. New York: Willian Morrow, 1980.

TORRES, Ana Isabel Jiménez; LÁZARO, Desiré Garcia. **El proceso de gamificación em El aula**: las matemáticas em educación infantil. Madrid: Grin, 2015.

VIEIRA, Leticia; RICCI, Maike C. C. **A educação em tempos de pandemia**: soluções emergenciais pelo mundo. [S.l.]: **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMSC**: abr. 2020. p. 1-5.

XIAO, Chunchen; LI, Yi. Analysis on the Influence of Epidemic on Education *In*: VEENA DAS, NAVEEDA, Khan (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns**: Threats and Possibilities. American Ethnologist website. China. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-andstudent-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-ofepidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 5 out. 2022.

# CAPÍTULO 5

## FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: eixos fundamentais que indicam caminhos à educação

*Ana Lúcia Nunes Pereira*

*Helga Porto Miranda*

*Marina Graziela Feldmann*

*Marta Maria Silva de Faria Wanderley*

---

### **Introdução**

**N**a década de 1980, o tema da formação de professores torna-se pauta relevante nas discussões na área de educação, mas é na década de 1990 que as políticas referentes a essa temática começam a ser discutidas e analisadas no Brasil. Esse período foi marcado por uma avalanche de reformas educacionais que trouxeram em seu bojo a reestruturação da profissão docente.

A década de 1990, considerada como principal palco das políticas neoliberais no país, inaugura um novo modelo na educação brasileira pautado no imperativo da nova revolução técnico-científica, que tem a educação como principal eixo para equidade social. Esse processo está associado à noção de flexibilidade que, mais uma vez, desloca-se de dentro das empresas, das relações de trabalho, para as relações de emprego comandadas pelo mercado e vai interferir nos processos de formação de políticas educacionais implementadas no Brasil.

As reformas implantadas com essa perspectiva vão intervir no conjunto das políticas educacionais e da formação do professor, passando a contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado, o que implica em uma formação voltada predominantemente para o saber fazer, cujos fins estão em direção ao crescimento econômico, em detrimento da emancipação social.

Neste trabalho, discutiremos a formação dos professores mostrando os desafios no novo cenário que se apresenta no mundo atual. Abordaremos os três modelos que mais influenciaram a formação de professores nas últimas décadas (racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica), ao tempo que apontamos para um processo de formação que tenha como lastro central o educar-se e humanizar-se como um horizonte que continua sendo incessantemente almejado, mesmo diante dos desafios apresentados nos tempos atuais.

## **A formação dos professores: desafios do novo cenário**

Para Feldmann (2009), discutir sobre a questão da formação docente é um convite a reviver as inquietudes e perplexidades, na busca de significados representativos do que é ser professor no mundo de hoje. Salienta a autora que a concepção do professor como sujeito que professa saberes, valores, atitudes, compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo, expressa a dimensão da multidimensionalidade, da complexidade e da incompletude do saber e do ser professor.

A autora argumenta que formar professor com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado como o grande desafio para aqueles que compreendem a educação como um bem universal, como um espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

Nesse sentido, enfatiza que a formação de professores não é algo neutro e distante da configuração política, econômica, social e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. Ressalta que o fenômeno denominado de mundialização tem trazido mudanças significativas em relação ao trabalho educativo, principalmente no que se refere à construção do conhecimento. Esse, por sua vez, tem se instituído como base das relações sociais de produção, afetando de forma significativa as instituições educativas, especialmente no que se refere à formação para o magistério. Nos ensina que esse contexto se impõe como um grande desafio para os cursos de formação docente, graças à profunda revolução tecnológica que vem alterando de forma significativa as relações interpessoais, os processos formativos e os contextos institucionais do trabalho docente.

Deixa claro que, para pensar a formação dos professores no contexto escolar brasileiro, há que se levar em conta que a questão não se situa no plano consensual, e que é preciso considerar as pesquisas realizadas na área, para que os processos de formação dos professores sejam problematizados, considerando as relações pedagógicas, educativas e institucionais, os processos de ensinar e de aprender e os cenários político e social que envolvem essa área de formação. A tarefa de formar professor exige, portanto, uma reflexividade crítica constante sobre as práticas e teorias que constituem o trabalho docente.

Salienta ainda que formar o professor nesse novo cenário se constitui em um grande desafio, pois exige o defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do saber, já que as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Acrescenta que o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se, na sua acepção, como importante questão a ser enfrentada, neste tempo de insegurança e incertezas, na formação de professores. A insegurança e incerteza são condições definidoras das questões humanas na sociedade atual

e, portanto, também, da educação. Essas questões são marcas epistemológicas deste novo tempo e, portanto, reafirmamos, estão presentes no campo da formação de professores. Estamos passando de uma relação de previsibilidade para uma relação de incertezas, que, como disse a autora, vai afetar inclusive a forma de articular a relação teoria e prática.

Para autores como Canário (2006), a articulação entre teoria e prática está relacionada a uma nova configuração presente em dois planos: a formação e o mundo do trabalho. Considera que a formação sempre esteve relacionada ao modelo de adequação entre sistema de formação e mercado de trabalho; nesses termos, o planejamento da formação deveria ser capaz de responder, de forma eficiente, às necessidades do mercado de trabalho. Já o mundo do trabalho sempre esteve relacionado a um modelo de adaptação funcional. Segundo esse modelo, dever-se-iam transferir, automaticamente, para o mercado de trabalho, as aprendizagens alcançadas durante a formação, que seriam aplicáveis sem restrições, quaisquer que fossem as condições sociais presentes nos postos específicos de trabalho.

Assim, do ponto de vista da relação previsível com o mundo do trabalho, a formação era vista com um processo acumulativo, linear, entendida a formação profissional como um processo adaptativo e instrumental.

Pouco a pouco, ensina Canário (2006), essa relação de previsibilidade dá lugar a uma relação de incerteza. Essa relação de incerteza é impulsionada por três grandes fenômenos: o primeiro é um fenômeno de mobilidade profissional que se intensificou de forma muito rápida nas últimas três décadas, de forma que, hoje, não mais se pensa o percurso formativo profissional como previsível e estável, determinado por uma certa etapa da formação; o segundo fenômeno diz respeito ao crescimento do volume e a efemeridade da informação disponível, o que evidencia os limites da formação baseada em processos de acumulação de informação; o terceiro fenômeno está relacionado a um processo de mudança das organizações de trabalho, que saem do modelo fordista para dar lugar a organizações de trabalho mais flexíveis.

De forma coerente com o quadro exposto, assistimos a uma evolução que torna obsoleta a formação idealizada para um determinado posto de trabalho. Sobre esse aspecto, o autor afirma ser necessário pensar a formação a partir de uma dimensão coletiva, visto que as dimensões coletivas já são consideradas no exercício do trabalho.

Para Imbernón (2011), em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para mudança. Nesse sentido, destaca a dúvida, a falta de certezas e a divergência como aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver e, nesse contexto, para o autor, a formação deve assumir um papel que transcende o ensino e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas aprendam a se adaptar para vivenciar a mudança e incerteza.

Podemos perceber que a mudança, a dúvida e a incerteza são condições que movem o processo educativo. Se, por um lado, a formação do educador traz desafios, por outro, aponta-nos possibilidades de vislumbrar outras expectativas de diálogos, principalmente no campo epistemológico. Neste caminho, Feldmann (2014) nos apresenta investigações mais recentes sobre a formação de professores que já apontam para a necessidade de considerar a prática pedagógica como fonte de conhecimento sobre os problemas educacionais vivenciados na contemporaneidade. Esclarece que essa prática deve ter, em si, o cerne que possibilite uma discussão/ação dialógica, emancipadora e transformadora das pessoas e do mundo.

Ressalta que, mesmo diante de tantos desafios, o trabalho docente ainda se constitui como espaço privilegiado para compreensão dessas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, vez que se constitui em uma profissão que lida com pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas.

Nesse sentido, para a autora, as práticas desenvolvidas pelos professores devem apontar para um processo epistemológico que busque uma outra racionalidade, que saia do racionalismo puro e do positivismo científico, já que este é um dos problemas basilares na formação dos professores: a mudança da racionalidade-irracionalidade para uma racionalidade possível.

Com essa discussão, podemos considerar que a formação dos professores é estruturada a partir de um determinado campo epistemológico que vai definir, não só o conceito de formação, mas de conhecimento, escola, ensino, teoria e prática, e currículo que será predominante em cada tempo. Logo, por trás de cada interpretação do que é ser professor, como técnico, transmissor, executor, sujeito, dentre outros..., há sempre uma definição da profissão docente e, conseqüentemente, de sua formação.

## **Os modelos de formação de professores**

Como salientamos acima, a formação dos professores, campo polissêmico, não se apresenta com concepção única sobre o conhecimento, mas está determinada por processos epistemológicos construídos ao longo do processo histórico. Aqui vamos fazer uma breve discussão sobre as características que têm demarcado os três modelos mais marcantes na formação de professores nas últimas décadas. São: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica.

### **A racionalidade técnica**

Tem suas raízes no Positivismo, que durante todo o período do século XX constitui-se como grande referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como o técnico do ensino, sua atividade profissional é

desenvolvida de forma instrumental, direcionada à resolução de problemas, por meio da aplicação de teorias e técnicas de cunho científico.

Pérez Gómez (1992), nos mostra que, ao longo das últimas décadas, especificamente nos últimos trinta anos, a maior parte da investigação educacional – e, com ela, a formação de professores – tem estado impregnada da racionalidade técnica. Com o ensino baseado no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são seus indicadores mais fecundos. O autor ressalva que a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro desse sistema, a partir de dois grandes componentes: um científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; e o outro psicopedagógico, que permite aprender como atuar de forma eficaz na sala de aula.

Como bem conhecemos, essa é uma concepção de educação e ensino muito presente na educação brasileira. Esse modelo de racionalidade traz em seu cerne a separação (ou, mesmo, a ruptura) entre o pessoal, o institucional, a investigação e a prática. O conhecimento é pensado por uns e executado por outros, instituindo-se, assim, os que pensam e os que executam o processo educativo. A formação dos professores, nesse contexto, é entendida como

Um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceitual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 99).

Essa separação entre os que pensam e os que executam o processo educativo reflete na articulação da teoria com a prática. Como coloca o autor, é no abismo da separação entre a teoria com a prática que reside o fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores.

Para Contreras (2012) a racionalidade técnica como modelo de atuação profissional revela sua incapacidade para apropriar-se de (e apresentar posições de enfrentamento para) tudo que é imprevisível – a incerteza, os dilemas e as situações de conflito, devido à sua rigidez de base positivista. A ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste em uma solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento teórico e técnico, previamente disponível. Esse aspecto da prática profissional é definido pelo autor como relacionado aos pressupostos de uma ciência aplicada, uma vez que permite o desenvolvimento de procedimentos técnicos para fazer a análise e diagnóstico dos problemas e para seu tratamento e soluções.

Nesse sentido, para o autor, a prática se tornaria a aplicação desse conhecimento aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de

encontrar uma solução satisfatória. Os professores, por não disporem de habilidades para elaboração das técnicas exigidas, passam a atuar a partir de uma relação de dependência de um conhecimento, de cuja elaboração não participaram, assim como também não definiram sua finalidade, resumindo a ação docente à de simples aplicadores desses conhecimentos.

Diniz-Pereira (2008) nos mostra que há pelo menos três modelos de formação de professores baseados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais – tem por objetivo treinar o professor para desenvolver habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão – aqui o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido ao professor, que deverá repassar, ignorando o contexto em que se desenvolve a prática de ensino; por fim, o modelo acadêmico tradicional – considera que o conhecimento do conteúdo da disciplina e ou científico é suficiente para ensinar. Em qualquer um dos três modelos citados, ignoram-se os conhecimentos pedagógicos e considera que os aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço.

Mesmo sendo um modelo que se manteve hegemônico na educação brasileira e na formação dos professores, questões complexas se levantaram sobre o ensino e a formação, possibilitando a busca por outras formas de ensinar e aprender, dentre elas, a racionalidade prática.

## **A racionalidade prática**

Neste modelo, o pensamento prático do professor é elemento fundamental para se compreenderem os processos de ensino e aprendizagem. É uma concepção que, diferentemente da racionalidade técnica, enfatiza a complexidade da profissão docente, envolve conhecimentos teóricos e práticos, tendo como marcas a mudança, a dúvida e a incerteza no desenvolvimento de suas ações. Os professores são vistos como “artistas reflexivos”, quer dizer, um profissional que reflete sua formação.

Tem como base, principalmente, o pensamento de Donald *Schön* com a concepção dos “profissionais reflexivos” e a ideia de Lawrence *Stenhouse* com “o professor como pesquisador”.

Contreras (2012) salienta que nessa perspectiva, diferente da racionalidade técnica, o professor é visto como o profissional reflexivo que contribui e faz parte de todo processo de construção do conhecimento que se dá na prática, neste aspecto, o pensar e o fazer não estão separados, não fazem parte de decisões técnicas, mas se entrelaçam num diálogo construído a partir da ação desenvolvida e de suas consequências, que levam a uma nova análise do caso em questão.

Pérez Gómez (1992) destaca que, neste modelo, o êxito profissional do professor depende de sua capacidade em resolver problemas de ordem

prática, integrando a criatividade e o conhecimento da técnica, condição que não representa apenas a aplicação da técnica, pois envolve a participação do professor na tomada de decisão sobre como utilizar a técnica. Para o autor, isso significa dizer que o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Para compreender melhor esse importante e complexo processo da atividade do profissional prático, segue o autor afirmando ser necessário distinguir três conceitos diferentes que se integram para constituir o pensamento prático do professor: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. São processos distintos que se complementam para garantir uma intervenção prática racional.

Rodrigues e Kuenzer (2017) nos anunciam que o paradigma da racionalidade prática foi introduzido, no Brasil, no final da década de 1980 e início de 1990, período em que as reformas no campo educacional começam a ser discutidas e analisadas. Ressalta que é nesse contexto que nos aparece uma literatura pedagógica de cunho nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer crítica ao modelo da racionalidade técnica, tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores.

Salientam as autoras que a preocupação com o caráter prático da formação expressa no modelo de racionalidade prática é que vai orientar os pareceres e resoluções formulados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE a partir de 1999, evidenciando a forte incorporação da proposta nos debates e nas práticas e formação de professores.

Segundo Diniz-Pereira (2008), pelo menos três modelos de educação e de formação de professores integram essa racionalidade, a saber: o modelo humanístico – tem o professor como principal definidor de comportamentos que ele próprio deverá conhecer; o modelo de ensino como ofício – o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativas e erros, através de análise de situação imediata; o modelo orientado pela pesquisa – tem como propósito ajudar o professor a refletir a sua própria prática.

Os currículos de formação de professores advindos nessa nova epistemologia da prática apresentam concepções diferentes de conhecimento, ensino e de teoria e prática para atender as diversas situações práticas que vão surgindo no processo educativo.

É importante ressaltar que, nesse modelo de formação, a prática exerce papel central de todo currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação, devendo ser um espaço real de observação e análise e, por fim, como eixo central nos currículos

de formação, deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades implícitas no conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Dessa forma, a prática constitui-se como um processo que se abre não apenas para resolução de problemas em busca de um determinado fim, mas deve buscar uma reflexão sobre quais devem ser os fins e o significado concreto em situações complexas e conflituosas.

A epistemologia da prática muito tem contribuído para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; tem ajudado a suscitar outra forma de compreender os programas de ensino e de formação de professores; no entanto, ao nosso olhar, é necessário que a educação e a formação de professores estejam politicamente comprometidas com um projeto mais amplo de humanização e de transformação social.

## **A racionalidade crítica**

Encontra seu fundamento baseado na Teoria Crítica. Apresenta uma visão crítica em relação à teoria e à prática, concebendo a educação como uma prática política social e cultural; questiona as formas de subordinação que criam relações de desigualdades e rejeita as diferenças; contesta a subordinação das finalidades educativas às condições econômicas do mercado capitalista e tem como objetivo principal a transformação da educação e da sociedade.

Para Contreras (2012), a principal missão de uma ciência social crítica seria de reconstruir e explicar de que maneira a razão se mostrou, historicamente, como capacidade de superar o aprisionamento a que foi submetida ao longo desse tempo, e como foi superando as dependências ideológicas a que foi exposta, para assim ir mostrando os caminhos de uma razão que atua em busca de um interesse libertador, considerando que, enquanto ciência crítica, sua principal característica se funda na emancipação.

Diniz-Pereira (2008) relaciona três modelos educativos fundamentados na racionalidade crítica. O modelo sociorreconstrucionista concebe o ensino e a aprendizagem como veículo para promoção da igualdade, humanidade e justiça social, na sala de aula, e na sociedade. O modelo emancipatório ou transgressivo vê a educação como expressão de um ativismo político e a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo ao professor construir processos coletivos para ir além dos limites, ou seja, para transgredir. O modelo ecológico crítico tem a pesquisa-ação como um meio para desvelar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social.

A racionalidade crítica vê a educação e a formação de professores como historicamente localizadas – acontece em oposição a um contexto histórico hegemônico e projeta uma visão de futuro; é uma atividade social – vai além

de intenções e atuações pessoais, visa consequências sociais; é intrinsecamente política – toma uma posição diante de um determinado problema; e é problemática – analisa as condições sociais e históricas que se apresentam nos processos educativos e problematiza o seu caráter político.

O levantamento de problemas é essencial no modelo crítico, pois fundamenta a crítica que se faz em relação às racionalidades técnica e prática, uma vez que esses modelos não consideram os contextos em que se formam os processos educativos. A perspectiva crítica não só os considera, como procura entendê-los, valorizá-los e problematizá-los a partir do seu caráter social, histórico e político.

Nesses termos, no modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta problemas, porém de forma diferente do modelo técnico e prático. Os últimos não compartilham a mesma visão em relação à natureza do trabalho docente, pois os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais pragmática e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.

Na educação brasileira, o desenvolvimento da prática pedagógica, marcada por uma clara opção política, com base no levantamento de problemas, tem como precursor o educador Paulo Freire que, por meio da sua metodologia da investigação temática, institui o diálogo crítico como principal tarefa do professor. Assim:

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. [...] a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade (FREIRE, 1987, p. 100).

O autor trata a investigação como um esforço comum de consciência da realidade, que se dá no domínio do humano e se fará mais pedagógica na medida que se tornar mais crítica. Enfatiza que a investigação temática envolve a investigação do próprio pensar do povo e que não se dá fora dos homens, nem a partir de um homem isolado, no vazio, mas com os homens e entre os homens e sempre se referindo e analisando o seu mundo.

Na perspectiva freireana, a dialogicidade do processo educativo começa com a investigação temática que não se dá fora da educação problematizadora;

são momentos do mesmo processo. Considera que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica num processo relacional, em que professores e estudantes vão problematizando a realidade, com base nas condições sociais e históricas, para perceberem a forma pela qual foram ideologicamente sendo distorcidas, ao tempo que vão dando, a essa mesma realidade, outras dimensões, novas possibilidades até então não percebidas. É, portanto, nesse aspecto que se considera a importância do professor como alguém que levanta problemas, pois os professores serão muito mais e estarão mais fortalecidos quando passarem a atuar criticamente.

Para Contreras (2012, p. 203), a figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que:

[...] participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. [...] [deve] se esforçar para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social.

[...] está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a redução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais.

Isso implica em que não podemos tomar a atividade do professor como pura e exclusivamente técnica, tampouco considerar que suas ações se centrem apenas no seu pensamento prático, mas fazer com que pensem e atuem criticamente, problematizando o seu pensar-fazer para dotá-lo de um compromisso político claro, isto é, dizer “a favor de quem e contra quem” estão educando. Afinal, essa ainda é uma grande descoberta: compreender que a educação é um ato político, por meio do qual estamos sempre nos comprometendo a favor ou contra alguém ou alguma coisa.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) orienta que, do ponto de vista da racionalidade crítica, a reflexão não pode ser compreendida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas deve incorporar um compromisso ético e social na construção de práticas educativas sociais mais justas e democráticas. Reafirma a importância do pensamento político na formação do professor, de forma que possa desenvolver capacidades de análises do contexto social mais amplo em que se inserem os processos de ensino e aprendizagem.

Contreras (2012) salienta que, na base da teoria crítica, a emancipação não é conquista de um direito individual, mas uma construção de várias conexões

entre a realização de uma prática profissional e um contexto social mais amplo, que também deve ser transformado. Reforça que o compromisso com a comunidade não consiste apenas em servi-la, mas tem a ver com a convicção de que as tentativas de transformar o ensino em uma prática mais justa e democrática não pode ser desligada de uma aspiração que envolva toda a sociedade.

O estudo sobre os modelos das racionalidades técnica, prática e crítica nos fez compreender que as concepções sobre a formação dos professores variam em função das diferentes orientações apresentadas. Neste aspecto apontamos para um processo de formação que busque uma outra racionalidade, que esteja alicerçado na perspectiva de educar-se e humanizar-se.

## **Formação e humanização**

Para compreendermos a ênfase no processo de formar-se e humanizar-se, precisamos fazer uma breve reflexão sobre o momento social e político que estamos vivendo. Destaque-se, todavia, que, mais do que nunca, nos tempos hodiernos, em que o ser humano é reduzido aos interesses do mercado, nunca foi tão apropriado falar da formação e humanização.

No que se refere à educação, o neoliberalismo pedagógico tem se acentuado no momento atual da educação brasileira: o que vivemos é uma política educacional pautada na avaliação como sistema de controle e regulação, com base em competências predefinidas que têm influenciado todo processo educativo. Dessa forma, sistemas de ensino passaram a funcionar a partir de índices de pontuação e valorização de resultados estruturados pelas políticas desenvolvidas em esferas federal e estaduais.

Nesse contexto, os discursos pedagógicos vêm sofrendo grandes deslocamentos conceituais, devido, principalmente, às grandes transformações do capitalismo no final do século e às mudanças que aconteceram no campo das políticas sociais, econômicas, culturais e nos processos do mundo do trabalho. Assim, passaram-se a requerer outras formas de educação, pautadas no discurso da educação ao longo da vida, que têm influenciado fortemente o campo da educação.

A política curricular, pautada na avaliação como controle e na regulação com base nas competências, tem tentado reduzir a formação e o pensamento pedagógico a puro treinamento, minimizando a condição humana do educador, desconsiderando a formação integral do homem.

Porém, para Severino (2006), mesmo diante das condições atuais da civilização e, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação do mundo técnico e produtivo do trabalho e da alienação do mundo cultural, que tem levado a um certo descrédito em relação ao papel e a relevância da educação, o que está em pauta, no entanto, é a própria construção do sujeito humano no seu tempo histórico e espaço social.

Para Freire (1992) o conceito de educação se confunde com o de humanização; portanto, educar-se significa humanizar-se. Insiste que essa “vocação para humanização” não é algo que acontece a priori da história, mas algo que se vem constituindo na história, lutar por ela exige a aceitação da utopia e da liberdade, sem isso não conseguiremos lutar. E afirma:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p. 99).

Nesse aspecto, salienta que nem a humanização e nem a desumanização são destino certo, dado a alguém, pelo contrário, é construção que se dá no dia a dia. A nossa luta é contra a cultura da ordem opressora e a favor da construção de um mundo mais livre e humanizado. Pois,

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 1987, p. 30).

Nesse sentido, o autor enfatiza que a desumanização é a distorção da vocação ontológica do homem que é humanizar-se; não sendo vocação, a desumanização é viabilidade. E como viabilidade deve se apresentar aos homens como desafio e não como impossibilidade ao ato de buscar, de conhecer.

Freire (2002), quando se posiciona sobre o essencial nas relações que se estabelecem no processo educativo entre professores e estudantes, autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas – é a reinvenção do ser humano no processo de construção de sua autonomia, e por sermos seres em permanente procura, curiosos e sempre dados à aventura e à paixão de conhecer, que não se pode desconsiderar a formação integral do ser humano de forma a reduzi-la a um puro e simples treinamento.

Portanto, pensar esse processo de formação como professor e como pessoa requer, por parte dos professores, o olhar atento e sensível para a leitura e a realidade do grupo, para provocar e estimular a construção de novas formas de compreensão do contexto. Nesse aspecto, precisam estar convencidos de que a razão de ser do seu trabalho é a especificidade humana.

Esse lado humano da educação é reforçado por Ferreira (2008), ao trazer à luz a questão da importância da formação humana em todos os espaços

possíveis de formação, com todos os recursos e disponibilidades que a ciência e a cultura possam disponibilizar para a qualidade da vida humana. Salienta que a formação do profissional da educação deve acontecer em todas as dimensões e com todas as possibilidades, como se lê em:

Falo de uma formação que parta da convicção de que sem “reflexão, rigorosa e de conjunto” (grifo do autor) não acontecerá a verdadeira formação do vir a ser humano que se deseja para construção de uma sociedade justa e humana, assim como a sua realização humana para a felicidade. A importância de uma formação reside na força do seu conteúdo de formação do ponto de vista da práxis. (FERREIRA, 2008, p. 58).

Na sua fala, a autora se refere a uma formação intencional e comprometida com o humano, como um processo contínuo de um vir a ser em criação, em construção, como uma questão fulcral da vida humana. É nesse sentido que formar, significa formar o humano.

Severino (2006, p. 621) reforça que a educação sempre foi vista como um processo de formação humana, que significa a própria humanização do homem, compreendido com um ser incompleto, “que tem necessidade de cuidar de si mesmo como quem busca um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano”. Portanto, a formação não se constitui apenas em um processo institucional e instrucional, mas o universo formativo do humano “é processo do devir humano como devir humanizador”.

Ao se expressar o desejo de humanizar-se, afirma-se a existência do homem como pessoa humana, assim educar-se possibilita a vivência da libertação autêntica que, para Freire é a humanização em processo. Essa libertação que é a humanização, não é algo que se deposite aos homens. “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1992, p. 67).

Nas palavras do referido autor, a humanização, além de ser uma vocação histórica, é construção, é práxis, é parte da natureza do trabalho docente, ensinar para contribuir com o processo de humanização dos sujeitos. Logo, não é algo que se dá, que se deposita, mas inscreve-se numa ação de verdadeira transformação permanente da realidade, pois é humanizando-a que humanizamos os homens. A práxis, então, não consiste em uma ação que mantenha a situação tal como está; consiste em uma ação que modifica tanto o mundo como nossa compreensão dele. Nesse sentido, a humanização é sempre inconclusa, inacabada, que vai se fazendo no percurso da história.

A esperança de humanização, evidencia a nossa vocação pela luta em favor da humanização. A luta, como nos dizia Freire (1992), só se torna possível porque, como seres inacabados, reconhecemos que somos condicionados, mas não determinados. Para Freire, a diferença entre o ser condicionado e

determinado está na consciência que tem do inacabamento: o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que, histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado; condição que nos ajuda a ir construindo a nossa vocação para a humanização em busca do próprio *ser mais*.

Feldmann (2009) assevera que o trabalho de melhoria da condição humana pela educação requer a compreensão de que o fenômeno educativo é uma tarefa sempre inconclusa e “perspectival”; uma forma fractal de interrogar o mundo – perpassando pelos valores, concepções e ideologias; uma manifestação histórica, política e social; é sempre um processo relacional e contextual e, acima de tudo, uma relação, fundamentada em uma visão de homem, de mundo e de sociedade que envolve pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, de forma contraditória.

Na discussão, a autora reitera que não nascemos professores, mas nos tornamos, na relação com os outros, quando produzimos a existência relacionada à existência do outro, em um processo dinâmico e permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento por meio de um projeto existencial e coletivo de construção humana. Assim, a formação e o fenômeno educativo são eixos fundamentais na mudança e melhoria da condição humana, pois,

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e com desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência com as pessoas. (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

Para Freire (2013), esse é um processo que não se dá simplesmente por estar a favor do homem ou da humanidade. Segundo ele,

Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade [...]. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 2013, p. 100).

Formar para o humano significa assumir um processo de formação comprometido com as lutas sociais mais amplas que vêm se travando no interior da sociedade. Não podemos pensar em formar o professor de forma isolada; é

preciso lidar e lutar contra os processos de desumanização que vêm se dando na sociedade, de forma que, ao tempo que lutamos contra esses processos, também estamos realizando mudanças na formação dos professores.

Para Ferreira (2008) a formação deve superar as obviedades próprias do pensamento linear, da formação alicerçada no senso comum e buscar a consciência crítica, esclarecedora para compreender e desvelar a realidade em sua totalidade. Para isso, elege a práxis como determinante nos processos de formação humana, fundamental para a concepção de formação do profissional da educação, ao se constituir como possibilidade de compreensão da realidade com base na indissociabilidade da teoria e da prática como polos complementares dessa mesma totalidade.

Argumenta, a mesma autora, que uma formação é sempre determinada pela consciência social do conjunto das relações em que uma pessoa se constitui na relação dialética com o meio que a forma e que é formado por ela. Afirma, em complemento, que é nesse movimento entre o pensamento e a realidade social que o homem se forma enquanto homem, no conjunto da humanidade.

Logo, o processo de formação e humanização se desenvolve por meio de capacidades reflexivas desenvolvidas num processo coletivo, possibilitando a abertura para novos caminhos à humanização da educação, dos homens e da sociedade.

## **Considerações finais**

Com a análise desenvolvida sobre a formação dos professores ficou evidenciado que formar o profissional professor jamais constitui-se em tarefa de simples realização, mas, no cenário atual, torna-se ainda mais exigente, o que procuramos demonstrar quando apontamos para a necessidade de romper com os modelos de tendências autocráticas, hierárquicas e excludentes, ainda tão presentes em nossos processos educativos e de formação. Não podemos deixar de considerar que a tarefa de formar professor exige, portanto, uma reflexividade crítica constante sobre as práticas e teorias que constituem o trabalho docente.

O estudo sobre os modelos das racionalidades técnica, prática e crítica nos fez compreender que as concepções sobre a formação dos professores variam em função das diferentes orientações apresentadas. Neste aspecto, apontamos para um processo de formação que busque uma outra racionalidade, que esteja alicerçado na perspectiva de educar-se e humanizar-se.

As discussões aqui desenvolvidas nos mostraram que formar o professor com vistas à humanização da educação, dos homens e da sociedade, não são processos simples, mas, com a “esperança que nos anima apesar de tudo”, esperamos que, de fato, os professores estejam dispostos a perseverarem nessa luta como resultado do que os constrói, de forma a afirmar que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2002, p. 94).

---

## REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **Justiça Social**: desafio para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 141-165.

FELDMANN, M. G. **A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira**: alguns apontamentos. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Lucia/Downloads/1506-4466-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Lucia/Downloads/1506-4466-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 3 set. 2014.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. *In*: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOUT Agueda Bernadete (org.). **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem gosta de ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

---

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-138.

RODRIGUES, M. de F; KUENZER, A. Z. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. Disponível em\ : <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 25 maio 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez., 2006



# CAPÍTULO 6

## OS SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES NO COLEGIADO ESCOLAR

*Ailson Pinhão de Oliveira*  
*Patrícia dos Santos Rangel*  
*Zenilda da Paixão dos Santos*

---

### Introdução

O presente trabalho tem por objetivo compreender a relação de professores com o Colegiado Escolar, quanto ao sentido da participação, em duas escolas públicas municipais da cidade de Valença-Bahia. O interesse pelo tema surgiu a partir de uma experiência com atividades de pesquisa, proposta na disciplina Coordenação Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus XV* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Em respeito à ética na pesquisa com seres humanos e a garantia ao anonimato dos campos de investigação, os professores foram identificados com os símbolos P1, P2, P3 e P4 e, as instituições denominamos de Escola A e Escola B. Ambas atendem o ensino Fundamental I nos turnos matutino e vespertino. A segunda, oferece, também, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estas Escolas foram escolhidas para realização de nossa pesquisa por possuírem Colegiado Escolar e devido à acessibilidade para a coleta de dados.

Quanto ao órgão Colegiado Escolar, trata-se de uma instância que garante a participação de todos os segmentos da escola. Em algumas escolas, o Colegiado Escolar é chamado de Conselho Escolar. Se a gestão é democrática, significa que os segmentos têm participação efetiva nas tomadas de decisão.

O Colegiado Escolar é um dos campos complexos de atuação do pedagogo, em razão de exigir conhecimento profundo das atribuições, funções e das ações a serem promovidas na escola. O tipo de participação de seus membros, de modo específico, dos professores, pode exercer influência positiva ou negativa no andamento das atividades a serem executadas na unidade escolar.

É importante destacar que é indispensável a participação do professor no Colegiado Escolar. E como membro, o seu papel não se restringe em apenas planejar e executar as atividades de ensino na escola, mas, também,

de colaborar na construção de uma gestão democrática e participativa, o que implica ter participação efetiva nesta instância. Cientes destas incumbências, realizamos a pesquisa com o intuito de obter respostas para a seguinte questão: como ocorre a participação dos professores no Colegiado Escolar em duas escolas públicas municipais da cidade de Valença-Bahia?

Cabe destacar que os professores representam um segmento influente dentro do Colegiado Escolar da escola, pois ele está em contato direto com os alunos, conhecem suas dificuldades, e, em alguns casos, os seus anseios. Ele é um agente que pode contribuir para a construção de uma educação de natureza democrática, participativa e cidadã.

Convém acrescentar que a escola é uma instituição concebida para oferecer um ensino de qualidade para os alunos sob a orientação dos professores, os quais são agentes essenciais para que os objetivos e metas elaboradas com os demais segmentos da escola sejam alcançados. Para tanto, é necessário que a gestão funcione com base em um modelo democrático. Assim, a temática de participação dos professores no Colegiado Escolar requer o comprometimento destes educadores, porque eles são agentes pedagógicos mediadores do saber e do posicionamento crítico, que devem ter em seu objetivo uma prática pedagógica sustentada na participação e na consolidação de uma gestão democrática.

Para a realização da investigação, pautamo-nos na pesquisa de caráter qualitativo que segundo Ludke e André (1986, p. 11): “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. Com esse entendimento, fizemos várias visitas às escolas para obtermos uma visão panorâmica dos Colegiados Escolares e definirmos o nosso objeto de estudo.

Na fase do diagnóstico nas escolas, aplicamos um questionário a 5 (cinco) professoras, 1 (uma) coordenadora, 1 (uma) secretária e 2 (duas) diretoras com o objetivo de obter certo conhecimento da instituição e dos sujeitos nela envolvidos. De posse dos resultados fizemos uma entrevista apenas com professoras dessas escolas para saber como se dá a relação dos professores com o Colegiado Escolar. Nesta produção científica, a relação deve ser entendida no sentido da participação em todos os momentos que envolvem assuntos de interesse da escola.

Os dados referentes ao objeto de estudo foram obtidos junto a 5 (cinco) professoras, sendo 3 (três) da Escola A e 2 (duas) da Escola B, aqui descritos como: P1, P2, P3, P4 e P5, para garantir o anonimato de seus respectivos nomes.

Em relação à entrevista, Minayo (1993, p. 57) afirma que:

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais.

Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizado. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Entre os diferentes tipos de entrevista, optamos pela entrevista semiestruturada por ser dinâmica e por oferecer possibilidade aos entrevistados de discorrer de forma espontânea em suas respostas. Como fora mencionado, a entrevista semiestruturada foi realizada com o intuito de compreender a relação dos professores com o Colegiado Escolar. Para tanto, neste trabalho apresentamos a discussão de alguns elementos que envolvem a gestão colegiada na escola; procuramos evidenciar os sentidos da participação dos professores no Colegiado Escolar; identificar possíveis fatores que impedem ou promovem o seu pleno funcionamento, e ainda, avaliar o grau de interesse dos professores sobre o Colegiado Escolar.

## **Colegiado escolar: instrumento de gestão participativa**

Nos últimos anos, as novas demandas sociais e a busca por um ensino melhor e mais democrático implicaram mudanças na direção e organização escolar. O que antes era administração passou a ser gestão. Estes termos diferenciam-se não apenas em suas nomenclaturas, mas também, em seus significados. Na administração, “a realidade é considerada como regular, estável e permanente e, portanto, previsível” (LUCK, 2011, p. 102); segundo essa autora, a administração pode ser compreendida:

[...] como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista para que os objetivos institucionais sejam realizados (2011, p. 57-58).

Enquanto na gestão “a realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível” (LUCK, 2011, p. 102). Nesta perspectiva, a gestão,

[...] está centrada na mobilização da energia de equipe para a realização das responsabilidades da escola, que são responsabilidades de todos, em conjunto – diferentemente da lógica de administração que se centra na divisão de tarefas e funções, fragmentadora da ação educacional (LUCK, 2011, p. 97).

O sentido de gestão surge para aprimorar o de administração, cujo enfoque é limitado para lidar com as complexidades dentro das escolas, principalmente no que se refere à busca por uma gestão democrática.

A gestão democrática no ensino público como demanda o próprio nome, requer democracia. Para o alcance desse tipo de gestão foram criadas algumas leis. A Constituição de 1988 é considerada um marco neste sentido. No Art. 206 decreta como princípio a “gestão democrática na forma da lei” e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) em seu Art. 14º dispõe que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para cumprir a legislação, garantir a gestão democrática na escola e a aproximação da escola com a comunidade, foi instituído o Conselho Escolar, que para Antunes (2008, p. 21) “é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar”.

De sua parte, Luck (2011, p. 66) entende que:

Um colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários.

Cabe ao Colegiado Escolar o resgate de valores como também de cultura, levando em conta também, aspectos econômicos e sociais que atendam às necessidades educacionais para promover a participação de todos que fazem parte diretamente ou indiretamente da escola.

Quanto à escolha dos membros do Colegiado Escolar, esta ocorre por meio de eleição realizada na escola e conta com a participação de membros escolhidos por seus pares, ou seja, professores, alunos, comunidade e funcionários. O diretor geral é membro nato e presidente do Colegiado Escolar.

O Colegiado Escolar deve fortalecer de forma democrática o espaço de discussão e participação com a utilização dos poderes que lhe são intrínsecos. Destacamos aqui dois deles:

- a) Consultivo: Nesse tipo de poder, os professores são apenas consultados para sugerir soluções aos problemas da escola, os quais serão encaminhados à direção;

- b) **Deliberativo:** É o poder que os membros têm de elaborar, aprovar e acompanhar a execução do Projeto Político-Pedagógico da Escola (ANTUNES, 2008). Em outros termos, eles planejam e acompanham de forma coletiva as atividades e cumprimento delas e tomam decisões que contribuem para o adequado funcionamento da escola.

As tomadas de decisões coletivas no Colegiado Escolar contribuem também, para atenderem aos objetivos e metas previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 345), o Projeto Político Pedagógico “[...] é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”, pois é nele que se define a identidade da Escola sob um conjunto de princípios que norteiam as ações pedagógicas da instituição, ele é a base do planejamento, como também de sua execução.

Para que aconteça a gestão democrática, cabe à escola abrir espaços de participação e meios de aproximação entre os diversos segmentos. Todos os membros da escola devem contribuir para que haja integração entre escola, comunidade e sociedade, mas o professor, além de contribuir com sua própria participação, está incumbido de mediar o acesso e a relação entre os participantes. Precisa ser dessa forma, pois ele mantém um contato direto com alunos pais e com os outros membros da escola, assim facilita a relação entre eles e possibilita a articulação das ações no Colegiado Escolar.

Os professores são agentes transformadores, pois educam e preparam seus alunos para a cidadania, além de contribuírem para a organização coletiva por meio de discussões e análises da prática pedagógica em uma busca de melhorias do processo educativo. A participação deles nos processos de organização da escola é fundamental, pois, lhes compete agir com empenho e comprometimento de forma engajada para que a prática docente se torne algo que supere o tradicionalismo ainda vigente nas ações educativas e estabeleça ligações entre teoria e prática.

## **O colegiado escolar: evidências, sentidos da participação, concepções e grau de interesse dos professores**

Na fase de diagnóstico, constatamos que algumas professoras das instituições pesquisadas percebem o Colegiado Escolar como um meio de tornar a escola mais democrática e o define como instância que atua nas questões financeiras e administrativas e outras nem sabem a função deste órgão colegiado. Isto evidencia um paradoxo entre o objetivo e a definição e sinaliza uma forma de participação não consciente, já que a gestão democrática requer dos membros envolvidos, comprometimento, engajamento e conhecimento.

No nosso entendimento, a falta de conscientização sobre a função do Colegiado Escolar contribui para a centralização de poder na escola. Se os professores são apenas consultados acerca das decisões a serem tomadas, seu consentimento, se for confundido com participação efetiva, ocorrerá uma falsa ideia de gestão participativa.

Os direcionamentos das atividades ou tarefas dentro da escola não devem ser conduzidos individualmente pela diretora nem por um membro que ocupe uma função no Colegiado Escolar, ou na escola. As decisões devem ser adotadas coletivamente, pois as “responsabilidades são compartilhadas e não divididas, tendo em vista o princípio da dupla mão e interdependência” (LUCK, 2011, p. 97).

O compartilhamento de responsabilidades é um ideal que supera a centralização do poder na escola e possibilita a participação de todos os segmentos na tomada de decisão. Nesta perspectiva compreendemos que a descentralização permite um poder compartilhado, que se estende a todos que estão envolvidos nos processos escolares.

Neste trabalho, além das evidências mencionadas na fase do diagnóstico, procuramos identificar os sentidos da participação dos professores e o modo de funcionamento do Colegiado Escolar das instituições pesquisadas.

Para os professores, a participação no Colegiado Escolar não pode ser encarada como uma obrigação para justificar o discurso da gestão democrática, constitui também uma forma de adquirir novos conhecimentos durante o exercício profissional. Representa um instrumento de formação, pois “[...] mais importante que o acesso à informação ou ao saber, é o processo de encontro e confronto entre os saberes, para que ocorra a aprendizagem” (MEC/PNFCE, 2004, Col. III, p. 5).

Luck (2011, p. 29) enfatiza que:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

A participação dos professores dentro do Colegiado Escolar pode ocorrer de diferentes formas. A supracitada autora aponta cinco tipos de participação:

- a) a participação como presença que se identifica pela presença de uma pessoa em um grupo sem voz ativa;

- b) a participação como expressão verbal e discussão de ideias que pressupõe a interação entre pessoas e pontos de vistas para além do discurso;
- c) a participação como representação, que implica a decisão de um todo, representada por um líder;
- d) a participação como tomada de decisão, onde existe o compartilhamento de poder e de tomada de decisões; e,
- e) participação como engajamento onde há um comprometimento e envolvimento, visando promover os resultados propostos e desejados.

Os dados da pesquisa nos revelaram que, embora os professores tenham apresentado diferentes falas referentes a sua forma de participar no Colegiado Escolar, a participação como presença é a mais comum dentro das escolas pesquisadas.

Uma das professoras entrevistadas da Escola B, quando indagada sobre sua participação dentro do Colegiado Escolar, disse: “participo do Colegiado Escolar de forma ativa” (P4). Mas, quando perguntamos a ela sobre a sua função dentro do Colegiado Escolar obtivemos como resposta: “Não sei. Acho que sou auxiliar” (P4).

Ao dizer que participa ativamente, mas não saber sua função no Colegiado Escolar, indica um paradoxo, pois a professora se considera atuante enquanto membro do Colegiado Escolar, ao mesmo tempo em que não sabe sua função, sinaliza, assim, que sua participação não é ativa. Esta constatação, sinaliza, também, falta de consciência do papel que ela exerce dentro do Colegiado Escolar.

Entendemos que a participação plena e atuante requer dos participantes do Colegiado Escolar consciência e poder de decisão, que só se efetiva com legitimidade a partir do instante em que o participante tem conhecimento de suas designações. Quando o membro não tem consciência do seu papel no Colegiado Escolar enquanto pessoa que pode intervir no processo, este pode exercer algumas influências negativas sobre o grupo, pois, segundo Luck (2011, p. 30):

[...] toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. Todavia, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem os contextos de atuação em educação.

Apesar de a professora não ter intenção de prejudicar o funcionamento do Colegiado Escolar, já que ela acredita não ser responsável pelas decisões

e dos resultados, sua falta de consciência cria dificuldades para o cumprimento dos objetivos e metas definidos no Projeto Político Pedagógico da Escola. Neste contexto, concordamos com a supramencionada autora, quando ela diz que “a simples presença de uma pessoa em um ambiente, com expressões não verbais de apatia e indiferença com a dimensão socio-cultural de sua realidade, exerce impacto negativo no mesmo” (p. 37).

O Colegiado Escolar precisa de integrantes que participem com esforços individuais e coletivos com mobilizações capazes de gerar a eliminação de comportamentos individualistas. Depreende-se que, a participação dos membros do Colegiado Escolar não se constrói apenas com a presença física. Requer postura ativa, crítica e compromissada diante das demandas concretas a serem apreciadas pelos pares.

Uma questão que nos chamou à atenção foi a visão sobre este importante órgão colegiado da escola. A maioria das professoras entrevistadas considera como uma instância que lida com questões burocráticas e financeiras, como pode ser constatado nas seguintes afirmações:

A escola tem Colegiado para atuar nos problemas materiais, burocráticos e financeiros (P2).

O Colegiado é uma forma de informar a escola sobre o destino que é dado as verbas gastas (P4).

O conselho reúne as pessoas para definir como serão gastos o dinheiro da escola (P1).

Os dados sinalizam uma visão limitada sobre a função do Colegiado Escolar, o que implica na limitação das possibilidades de avanço na qualidade do ensino, visto que o Colegiado Escolar também exerce influência de natureza política pedagógica. Se predominasse esse último aspecto, os problemas que permeiam a escola seriam mais bem compreendidos, vivenciados e resolvidos.

Em um Colegiado Escolar que discute questões pedagógicas, os professores têm a possibilidade de exporem suas dificuldades aos seus pares e juntos descobrirem soluções que atendam as peculiaridades da escola.

É importante destacar que as discussões realizadas pelo Colegiado Escolar só se tornam válidas quando são legitimadas na prática do cotidiano escolar. Nesse contexto, uma professora da escola A, assim sem posicionou: “os problemas discutidos no Colegiado Escolar não devem ficar no papel, estes devem ser sanados na prática”, mas não é o que ocorre aqui na escola (P3). Para justificar seu relato, essa professora apresenta o seguinte exemplo: “tenho uma aluna especial na sala, e no Colegiado Escolar já foi discutido sobre o direito que tenho de ter uma auxiliar em sala de aula, porém continuo sozinha” (P3).

No relato da professora, há uma indicação de que as decisões tomadas nas reuniões não ultrapassam as barreiras do papel, não se manifestam em ações de fato, ou seja, torna-se assim, mero planejamento que não se efetiva na prática.

O desencantamento frente ao que é proposto pelo Colegiado Escolar pode contribuir para o afastamento dos professores e inviabilizar o processo de inclusão deles no grupo, pois o discurso não pode estar dissociado da prática, precisa haver uma sintonia entre ambos. Quando existe reciprocidade, cria-se um entrosamento dentro do grupo e as perspectivas são elevadas e com isso o Colegiado Escolar se torna efetivo.

Ao tratar das funções do Colegiado, uma professora da escola B, disse que “o Colegiado Escolar está ali para contribuir nas questões financeiras e nas pedagógicas e que ele é transparente e atuante” (P4). No entanto, ao ser solicitada a falar se observa a ocorrência dessas funções na escola afirmou que, “o Colegiado Escolar está voltado para atender as questões físicas da escola como reposição de carteiras quebradas” (P4).

Percebe-se que há uma contradição na fala da professora, pois disse que o Colegiado Escolar tem atuação pedagógica, mas quando é solicitada a falar da função deste órgão, menciona função burocrática. Sinaliza, dessa forma, uma falta de familiarização com as demandas do Colegiado Escolar.

Na perspectiva analisada entendemos que a escola, mesmo com a adesão do Colegiado Escolar, apresenta um modelo de direção que não respalda a gestão democrática, esta que deve ser atuante em todos os aspectos inerentes à escola, inclusive no pedagógico. E como podemos analisar nas escolas, este aspecto ainda não é considerado nem colocado como prioridade.

Esta análise nos permitiu perceber que o Colegiado Escolar nas instituições pesquisadas, não tem atuação de modo a explorar todas as suas funções, principalmente a pedagógica. Subentende-se então, que não existe a participação reflexiva e consciente das professoras em relação às dinâmicas educativas da escola. Esta descoberta aponta para a existência da falta de comprometimento e engajamento das professoras no Colegiado Escolar. Por consequência, esse comportamento cria obstáculo para a efetivação de uma gestão participativa. Segundo Luck:

[...] Participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido (LUCK, 2011, p. 47).

Neste sentido, a autora sinaliza o quanto é importante o compromisso com a real democracia dentro de qualquer organização social, esta que se dá

com o envolvimento das pessoas que estão engajadas, de modo a promover a construção coletiva da organização e possibilitar a aptidão da participação efetiva.

No que se refere ao nível de interesse em participar do Colegiado Escolar, a maioria dos professores demonstrou desinteresse devido desconhecimento das funções, à burocracia e à falta de tempo. Este último aspecto, é o que mais se constata nas falas de duas professoras entrevistadas, como pode ser constatado nas seguintes afirmações:

Não tenho interesse em participar porque é muito complicado conciliar as minhas aulas com o Colegiado (P2).

Não tenho como conciliar minha função no Colegiado com as minhas atividades de aula (P3).

O desinteresse destas professoras em relação à participação no Colegiado Escolar pode ser explicado pelo fato delas não compreenderem a participação no Colegiado Escolar como um elemento complementar de suas atividades pedagógicas. Por esta razão, não há o interesse na participação para tratar das demandas desse importante órgão dentro da escola.

É preciso que os professores revejam a visão de Colegiado Escolar como uma instância burocrática. É necessária uma visão mais ampla da atuação para que ele seja visto como meio de emancipação da escola e como forma de buscar respostas para oferecer melhores condições de ensino em um sentido dinâmico, onde as individualidades dos envolvidos dialoguem com os interesses do grupo, construindo assim uma escola que visa formar cidadãos.

Observa-se assim, que a falta de compreensão sobre a função pedagógica do Colegiado Escolar, cria uma barreira entre os professores e este colegiado, pois a representação que estas professoras têm do sentido do Colegiado Escolar impede a aproximação de ambos, e possível participação efetiva.

Assim sendo, o Colegiado Escolar não pode ser visto pelos professores, bem como por nenhum outro segmento da escola, como instância dissociada das práticas educativas. Não é essa sua representatividade.

O Colegiado Escolar deve ser entendido como instrumento de gestão democrática, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento da prática educativa que se desenvolve na escola e na construção de sua principal função que é político-pedagógica. Em outros termos, “acompanhar o desenvolvimento da prática educativa, do processo ensino – aprendizagem, é sua focalização principal, isto é, sua tarefa mais importante” (MEC/PNFCE, 2004, Col. II, p. 5).

Falta ao professor perceber que o Colegiado Escolar pode cumprir o papel de mediador de conflitos e de construtor de entendimento que permita a aproximação entre os membros e os demais segmentos da unidade escolar.

O Colegiado Escolar também deve ser entendido como instrumento de gestão democrática, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento da prática educativa que se desenvolve na escola em um processo político pedagógico.

A falta de comunicação entre os membros, e destes, com os demais professores da escola, tem sido um dos motivos que tem contribuído para aumentar o desinteresse dos professores em participar do Colegiado Escolar, como se verifica na afirmação desta professora: “Não me interesso em participar do Colegiado por não haver comunicação entre os membros do Colegiado e os demais professores” (P2). A justificativa da professora aponta para a existência da centralização das decisões no Colegiado, o que se constitui um dos maiores entraves para a consolidação da gestão participativa.

O Colegiado Escolar deve abrir espaços para que todos possam se expressar e expor suas ideias e opiniões, incluir todos que desejam contribuir para a construção de uma escola mais democrática. Zelar pelo envolvimento destes sujeitos no grupo é também papel do Colegiado Escolar. Para tanto, “a escuta atenta dos diversos atores sociais e a abertura de espaços para a concretização do debate de opiniões e ideias tornam-se fundamentais para a percepção dos interesses existentes na escola” (MEC/PNFCE, 2004, Col. II, p. 7).

A comunicação é um fator importante de incentivo à participação efetiva dos professores no Colegiado Escolar, tendo em vista que o diálogo é o meio de legitimar a democracia, pois por meio dele as pessoas que pensam e querem coisas distintas, podem entrar em conflito como também chegar a um consenso dos interesses que envolvem a escola, já que “num processo educativo dialético, todos aprendem e todos ensinam, numa construção coletiva do conhecimento” (MEC/PNFCE, 2004, Col. II, p. 11).

Assim como o diálogo, a aproximação, o conhecimento sobre as demandas do Colegiado Escolar e a relação entre os participantes e demais pessoas ligadas à escola, são fatores essenciais que estimulam o interesse pela participação daqueles que ainda não compartilham do Colegiado Escolar.

Como podemos constatar existem vários fatores que contribuem para o desinteresse das professoras, em participar do Conselho Escolar, mas não são os únicos. Na Avaliação de Romão e Padilha (2001, p. 91) “um dos fatores que obstaculizam a participação [...] na escola é a ausência de programas sérios, consistentes e permanentes, que possibilitem a capacitação dos segmentos escolares”. Já Antunes (2008) ressalva que “Participação se aprende. É preciso criar espaço de formação para isso” (p. 71).

Durante a entrevista, uma professora da escola A revelou ter pouco conhecimento a respeito do Colegiado Escolar: “conheço muito pouco, o colegiado serve para tentar resolver os problemas da escola” (P2).

O argumento da professora mostra a necessidade de o Colegiado ganhar visibilidade entre os diversos segmentos da escola por meio da divulgação

de informações acerca das suas funções. Entendemos que se torna difícil participar de algo que não se tem conhecimento, muito menos efetivar uma gestão participativa.

Em relação ao conhecimento dos membros do Colegiado Escolar, a maioria das professoras da escola A, disse não os conhecer. Como pode funcionar um Colegiado Escolar em um espaço onde nem as professoras que formam o corpo docente da escola conseguem apontar os seus integrantes? Este acontecimento impossibilita que as pessoas da escola vislumbrem o Colegiado Escolar como instrumento que pode elevar seus conhecimentos e aptidões geradoras de novos conceitos sobre o que discerne a gestão participativa e democrática.

A falta de comunicação do Colegiado Escolar com as pessoas envolvidas no processo inviabiliza a concretização da gestão democrática. O Colegiado Escolar não pode cumprir suas funções de forma efetiva e produtiva se o seu espaço de discussão se restringe apenas a concepção de seus membros. Vale lembrar que cada membro representa um segmento da escola e como representante deste, deve zelar para que as dificuldades e anseios destes segmentos sejam contemplados dentro do Colegiado Escolar, e que as decisões tomadas visem atender as necessidades do todo da escola. Para tanto, a decisão deve ser disseminada entre os segmentos da escola, pois o processo pedagógico se caracteriza em uma via de mão dupla onde deve haver um retorno do que foi proposto. Deve funcionar

Como um movimento próprio de idas e vindas, de construções sobre construções. São inúmeras as variáveis que interferem nesse processo, tais como as condições materiais e as relações simbólicas, e toda essa complexidade deve ser compreendida e trabalhada por aqueles que constroem o cotidiano escolar. (MEC/PNFCE, 2004, Col. II, p. 11).

Quanto às demais professoras, constatamos que elas conhecem os membros do Colegiado Escolar. Entendemos que conhecer os membros do Colegiado Escolar possibilita que os assuntos do cotidiano da escola sejam colocados nas discussões, e assim compartilhados para que todos possam opinar no sentido de se tomar decisões conjuntas e transparentes.

## **Considerações finais**

Ao reconhecermos a importância do Colegiado Escolar para a concretização de uma gestão democrática na escola, buscamos compreender a relação dos professores com este órgão colegiado no que se refere aos sentidos da participação.

As análises efetuadas a partir dos dados nos permitem evidenciar desconhecimento, visões equivocadas e desinteresse em relação ao Colegiado Escolar. Talvez este problema aconteça porque as decisões ainda são centralizadas, o que constitui um impedimento para se efetivar uma gestão democrática participativa.

O Colegiado Escolar como instrumento de gestão democrática na escola tem importância prática na medida em que se trata de um espaço de discussões sobre as ações a serem executadas nas unidades escolares. No entanto, ainda é visto como um órgão à parte do processo educativo, ou mesmo, uma instância estranha aos professores. Dessa forma, o compromisso deles se restringe à atuação profissional na sala de aula, o que evidencia a falta de uma visão ampliada do fenômeno educativo.

O presente trabalho é apenas um passo que busca incentivar as pessoas sobre a importância da continuidade do estudo da participação dos professores nos Colegiados escolares. Neste sentido, é essencial propor ações concretas na escola para ampliar a participação de forma mais efetiva e consciente.

De nossa parte, defendemos o desenvolvimento de práticas motivacionais e de conscientização da importância e pertinência do Colegiado Escolar para todos os segmentos da escola, em especial aos professores, como forma de concretizar as ações propostas coletivamente no Projeto Político Pedagógico da Escola para efetivar a gestão democrática participativa.

Defendemos, também, a inclusão de cursos de formação continuada nos espaços educativos, pois podem oferecer subsídios a todos os segmentos para maior compreensão acerca do colegiado escolar e dos papéis a serem desempenhados na efetivação de uma gestão democrática e participativa.

Nesta perspectiva, é oportuno pensar nas condições oferecidas para ocorrer a participação dos professores, pois sabemos que elas são vindas de um trabalho participativo e articulador. Este agregará as ações da escola e tudo que envolvam o entorno social, e não perderá de vista o compromisso e a responsabilidade, enquanto sujeitos de direitos e deveres.

---

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Angela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 (Guia da escola cidadã; v. 8).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho escolar e aprendizagem na escola.** Brasília: SEB/MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12619&Itemid=661](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661). Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade.** Brasília: SEB/MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12619&Itemid=661](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661). Acesso: 13 ago. 2013.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José (org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã; v. 1).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** política, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Série Caderno de Gestão; v. III).

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Série Caderno de Gestão; v. II).

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Série Caderno de Gestão; v. I).

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 80 p. ISBN 85-326-1145.

# CAPÍTULO 7

## POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: experiência e narrativa de uma coordenadora pedagógica na pandemia

*Arielma Galvão dos Santos*

---

O mundo contemporâneo é balizado por múltiplas características, dentre elas, destacam-se o tempo acelerado, o encurtamento do espaço, uma miríade de informações, um número progressivo de diversas ideias e valores distintos, além de uma sociedade mergulhada, ou até mesmo sugada pelo pensamento mercantil e individualista que norteia as práticas sociais. Estas práticas estão arraigadas pelo espírito competitivo exacerbado, o sentimento de insegurança e a incerteza que tanto minam as relações entre as pessoas.

Na atualidade, a sociedade global ainda está vivenciando a pandemia da SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2) que agravou esses processos de insegurança e, no caso da educação, aqui fazendo referência à Educação Básica, demonstrou as mazelas já existentes, tornando ainda mais evidentes as tensões e as desigualdades históricas. Como afirma Flecha (2000, p. 24), “as desigualdades não se configuram em simples estrutura de um centro e de uma periferia, mas como múltiplos centros e diversas periferias, tanto em nível mundial como local”.

Uma demanda histórica neste nível da educação é a inclusão digital dos alunos/as e seus profissionais, pois que a *internet* ainda não é um meio democratizado nos domicílios brasileiros. Segundo a Associação das Universidades Públicas em Rede (UNIREDE), dados do Comitê Gestor de *Internet* do Brasil, em sua Pesquisa TIC Domicílios (2018), apresentam que 30% desses domicílios no país não possuem nem computador nem *internet*. Diante desse cenário, acontece o que demonstra Flecha (2000) sobre aquelas pessoas que não dispõem de competências para gerar, produzir e debater crítica e reflexivamente a informação, tampouco possuem aqueles saberes que a teia social valoriza, ficando, portanto, excluídas do processo. Assim, a sociedade atual vai tomando um *corpus* no qual a educação, setor responsável pelo acesso aos meios de informação e de produção, traduz-se em um elemento fulcral na formação desse tecido social, ao oportunizar ou agravar as situações de exclusão.

Nessa direção, o que se nota é a existência de grupos privilegiados acessando um maior número de informação e conhecimentos, enquanto outros grupos não participam e, possivelmente, não participarão desse movimento. Dentro desse contexto, o que se pretende neste artigo, é, através de narrativa de uma coordenadora pedagógica da Educação Básica na Bahia, evidenciar alguns cenários de tensões, desigualdades e desafios, mas, também as possibilidades de resistência e construção de caminhos não unilaterais e, sim, discutidos pelas vozes daquelas/es que vivem o cotidiano da escola.

Nesse panorama, passamos a narrar vivências no período pandêmico, na perspectiva de que essa narrativa possa fomentar reflexões, construir possibilidades, pensar uma escola transformadora e colaborativa. Utilizamos, para tanto, princípios das narrativas (auto)biográficas (SOUZA, 2004; 2006) como base teórica-metodológica, percebendo o binômio experiências/sentido descrito por Larrosa (2002) que atravessam nossas trajetórias profissionais e se apresenta como potente recurso de autoformação, conforme assinalam (NÓVOA, 2004; JOSSO, 2010).

Como já posto, a pandemia afetou a vida das pessoas em todo o mundo, a diversos setores, dentre eles, a educação, visto que a principal estratégia de enfrentamento adotada foi o distanciamento social, com o objetivo de prevenir a propagação do vírus. Nesse contexto, o que se esboça mundialmente é o debate que envolve a educação, uma vez que ela, se não for a principal força motriz de impulso e transformação social, certamente, configura-se em uma das principais forças. Por isso, de forma destacada, a educação passa a ser palco de reflexões e discussões, principalmente no que diz respeito a busca de uma alternativa para que milhares de alunos/as, no período pandêmico, pudessem retomar seus estudos, em decorrência da ação imediata, que se fez necessária, de suspensão das aulas presenciais.

A princípio, a melhor alternativa para diminuir os efeitos nocivos gerados pela pandemia da covid-19 ao setor educacional foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). No Brasil, precisamente no estado da Bahia, o ERE não foi instituído no ano de 2020, ano de suspensão das aulas presenciais, sendo praticamente uma medida tímida do Governo Estadual. Docentes, coordenadores/as pedagógicas/os e a gestão foram conclamados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) para que realizassem ações solidárias com seus/suas respectivos/as alunos/as, uma Busca Ativa Escolar<sup>1</sup>

1 A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizada gratuitamente para estados e municípios a fim de apoiá-los no enfrentamento da exclusão escolar, no fortalecimento da intersetorialidade entre as políticas e os serviços públicos, na promoção da atuação comunitária e familiar, bem como no fomento ao regime de colaboração entre os entes federados. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). Até julho de 2020, mais de 3.160 municípios e 16 estados haviam aderido à estratégia, os quais estão atualmente em diferentes estágios de implementação (UNICEF, 2020).

em uma perspectiva muito próxima a uma filantropia, visto que não se havia uma legislação específica para esse novo modo de trabalhar.

Apesar do amparo legal, o Decreto nº 19.529/2020, que apregoa a suspensão das aulas presenciais, não apresentava qualquer alteração para que o ERE fosse instituído nas escolas estaduais no ano de 2020 e, dessa feita, a maioria das/os profissionais da educação, em um ato fraterno e solidário com os/as alunos/as das suas respectivas escolas, passaram a interagir via aplicativos de *WhatsApp* e *Telegram*, ou, através das redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *YouTube* e *Twitter*) no intuito de manter algum contato com eles/as, fornecendo-lhes certo acolhimento pedagógico solidário e, assim, buscando assegurar a continuidade educativa para não parar totalmente o percurso escolar. Entretanto, não foram criadas as condições necessárias para os/as alunos/as, nem o apoio técnico e formação para os/as professores/as, coordenação pedagógica e demais membros da comunidade escolar.

Em nossas percepções, a ausência de uma política educacional também emergencial na rede estadual acaba por tratar a educação de uma maneira muito tangenciada, sem dar a extrema relevância desse setor para a vida das pessoas. Temos a ciência de que institucionalizar o uso do ERE poderia alargar ainda mais as desigualdades sociais, visto que, conforme mencionado anteriormente, temos um número elevado de domicílios sem computador e *internet* e que, possivelmente, esse dado estaria concentrado entre os/as alunos/as da escola pública. Portanto, para que o ERE atendesse ao público da Educação Básica, precisaria de um investimento orçamentário e planejado nessa direção. Apesar dos esforços de professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as, as ações pedagógicas e as aulas de 2020 não foram computadas.

Em 2021 foi diferente, como já descrito, o estado retomou as aulas inicialmente de forma remota. Porém, poucas ações foram feitas para que houvesse um ERE de qualidade, e como consequência, muitos alunos/as tiveram dificuldades de estabelecer vínculo com as suas unidades escolares. Muitas dessas escolas começaram a buscar formas de estabelecer laços com alunos/as sem *internet*, através de atividades impressas, livro didático e roteiros de atividades escolares. Mesmo nesse contexto, o ERE continuou sendo uma das estratégias pedagógicas para dar continuidade aos processos educacionais, o que requisitou das pessoas o domínio de conhecimentos para um razoável manuseio de equipamentos, plataformas e aplicativos. Nasce aqui uma nova problemática a ser enfrentada. É importante ressaltar que as medidas tomadas pelo Governo Estadual aconteceram também em atenção a pareceres e resoluções do Ministério da Educação (MEC), a exemplo da reorganização do novo calendário escolar, visando a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento aos objetivos de aprendizagem, previstos nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, conforme a legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária.

A nossa crítica, enquanto coordenadoras pedagógicas da rede estadual de ensino, frente a procrastinação das autoridades baianas em debater e encaminhar medidas para a retomada das aulas, na modalidade remota, tendo em vista as orientações biossanitárias determinadas pela Organização Mundial de saúde (OMS), comprometeu a Educação Básica no estado. Tal postura é assinalada por Flecha (2000) ao demonstrar que a forma como as instituições impõem-se estão dentro de uma lógica de interação burocrática, que coloniza outras possíveis formas de interação. Assim, após doze meses de pandemia, a SEC/BA define o retorno às aulas com a proposta de *Continuum* Pedagógico 2020/2021 em três fases, a saber: Fase 01 – Ensino Remoto Emergencial; Fase 02 – Ensino Híbrido (aulas presenciais intercaladas com aulas remotas) e Fase 3 – Retorno às Aulas Presenciais. O trabalho com o ERE aconteceu apenas em março de 2021, com uma pré-jornada pedagógica e uma jornada pedagógica não dialogada entre seus pares, sendo-lhes apenas apresentada para sua execução nas unidades escolares.

Sinalizamos que os primeiros quinze dias, conforme anunciados pela SEC/BA, eram destinados para a preparação das aulas remotas na Educação Básica. Nesse período, foi exigido de nós, coordenadoras pedagógicas, um esforço hercúleo, uma vez que passamos um tempo que extrapolou (e muito) a nossa jornada de trabalho, com excessos à exposição em telas e conexão, bem como exigiu funções, habilidades e competências para além das que devemos assumir, conforme o Estatuto de Magistério do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002. Consideramos pertinente descrever que a/o coordenadora/or pedagógica/o é um/a professor/a, e, a partir desse lugar não é superior e, tampouco inferior, às/aos demais professoras/es. É uma/um professora/or, no exercício da profissão docente, com funções específicas de auxiliar os/as professores/as no desenvolvimento das ações pedagógicas da escola, cuja identidade profissional tem sido construída junto ao ser e estar no magistério. Como assevera Freire (1982, p. 87), o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola. No entanto, foi colocado pela SEC/BA atividades outras como se nós, coordenadoras, tivéssemos condições de realizá-las dentro de um curto tempo, sem, ao menos, digeri-las, apropriando de todas as orientações contidas no volumoso caderno do Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020-2021, além de centenas de materiais para serem lidos, selecionados, apreendidos, compreendidos, sem uma apresentação dialogada entre a Secretaria e os coordenadores/as pedagógicos/as. Nesse panorama, o que se nota é o número acentuado de demandas e atividades para o ensino remoto a serem desenvolvidos pela coordenação pedagógica, sem dar-lhes um prazo para as leituras, reflexões, como também sem proporcionar-lhes

encontros setoriais para o debate sobre essas orientações e materiais. Ficou evidenciado, portanto, que competia à gestão e à coordenação escolar apresentar a avalanche de informações, de cunho administrativo e pedagógico, aos/as professores/as.

No tocante à coordenação, é latente ainda a falta de uma compreensão da sua identidade profissional desde a própria SEC/BA, quanto dentro do chão das escolas e até entre esses/as profissionais. Sobre essa questão, torna-se relevante sublinhar que a coordenação pedagógica tem o desafio de elaborar e delinear o seu perfil profissional, demarcando seu espaço de atuação na perspectiva de resgatar sua identidade e estabelecer, dentro da complexa dinâmica escolar, o cerne de seu papel de coordenar a ação pedagógica no *locus* de sua atuação, entendendo, inclusive, que “toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos” (FRANCO, 2008, p. 128). Contraditoriamente a essa direção, o que foi posto pela SEC/BA é a imposição de ações, tais como: formação dos professores/as frente às tecnologias; condução de documentos e registros da escola; criação e gerenciamento das redes sociais das unidades escolares – exigindo-nos ainda a preparação de uma multiplicidade de materiais, dentre eles, a formação específica em aplicativos; além da organização do trabalho pedagógico, sistematização das orientações relativas aos protocolos do ensino remoto da SEC/BA e, também, condução das relações afetivas com os/as professores/as, os/as alunos/as e os outros profissionais da unidade escolar.

Essa gigantesca demanda acabou desencadeando em uma luta muito grande em busca do não adoecimento, de modo especial aos fatores emocionais, a exemplo de um equilíbrio vigoroso para não se desestabilizar e assolar as relações interpessoais, tampouco as atividades que precisavam ser trabalhadas nas escolas. Apesar de mais aprofundado na pandemia, o desvio de função da coordenação pedagógica não é algo que surgiu nesse momento, já sabemos disso e, na ótica de Santos (2015, p. 53), é comum encontrar relatos de que, pela maneira como o cargo foi originado, muitos profissionais que ocupam a coordenação pedagógica, não compreendem bem quais são suas atribuições e ainda enfrentam dificuldades para desenvolver suas ações no espaço escolar. Isso contribui para consumo de energia com atividades que não deveriam ser desenvolvidas por coordenadores/as pedagógicos/as e sim por outros profissionais de educação que atuam na escola, constituindo-se, assim, em um obstáculo para o fazer pedagógico no âmbito das singularidades da profissão. A ação pedagógica fica, portanto, em segundo plano, sendo tomada por emergências e urgências outras que ocorrem nas unidades escolares. Sobre essa situação, Larrosa (2002) nos propõe entender que a educação se pauta no binômio experiência/sentido, expressa a experiência na dimensão do que nos

passa, nos acontece e nos toca, sem se preocupar com o excesso de informação e de opinião e, assim, libertar o sujeito da fugacidade dos fatos e da overdose de trabalho como se esses elementos fossem sinônimos de eficiência.

Nesse sentido, essa narrativa aqui escrita parte de um lugar comum: a coordenação pedagógica na/da Bahia. Tal experiência se constitui como algo que nos atravessa e o saber que nós produzimos, nessa vivência, tem-nos dado sentido à nossa vida e à nossa jornada profissional. No primeiro semestre de 2021, percorremos a experiência do ERE na Educação Básica baiana e esta tanto nos exigiu esforços para dar conta do nosso trabalho, devido às diversas informações, orientações e saberes em um tempo acelerado. Essa exigência no campo da profissão, fez-nos refletir e nos trouxe para a centralidade um questionamento muito potente e atual, que neste texto se configura da seguinte forma: antes de sermos profissionais, coordenadoras pedagógicas, somos gente, pessoas de vida em formação e esta não se restringe exclusivamente aos aspectos laborais e/ou aos estudos continuados de aperfeiçoamento da profissão, mas, sim, à nossa dimensão humana, de mulheres atravessadas por amplas dimensões: pessoas provedoras da manutenção de seus lares, filhas, esposas, mães, estudantes, enfim, mulheres. Mansano (2009) esclarece que a subjetividade é uma construção do qual subentende-se que o sujeito é um ser mutante, amplamente aberto às diversas perspectivas e, desse modo, encontra-se a todo momento metamorfoseando-se, tomando diferentes configurações, assumindo diversos papéis de acordo com as suas necessidades mais prementes.

Então, do lugar de mulher profissional e, por assim descrever a partir do reconhecimento em outras mulheres coordenadoras pedagógicas, o substantivo “mulheres” antecede aos “profissionais”. Quantas vezes deixamos de fazer o que precisamos fazer na profissão por conta de situações outras que nos entrecruzam e nos arrebata? Decididamente, somos mulheres e, por vezes, as profissionais, ou melhor, as coordenadoras pedagógicas encontram-se distanciadas de nós, especialmente quando as notícias do vírus deixaram de ser apenas uma notícia e passaram a fazer parte da nossa realidade. E diante dessa experiência, interrogamo-nos: Como nos concentrar para as demandas do trabalho diante as preocupações com o vírus, com a doença, com a nossa casa, com a pandemia? Esta questão nos povoou algumas e muitas vezes, mas quem não?

O segundo semestre de 2021 começou e, com ele, o calendário de vacinação avançou, especialmente com as/os profissionais da educação e com a estabilização de novos casos e talvez queda de novos casos pela covid-19, trouxe para cena a continuidade dos processos educativos para a Fase 2, o retorno das atividades escolares presenciais por meio da modalidade híbrida, em que parte do estudante permaneceu em casa e outra parte compareceu à escola, havendo a troca de estudantes entre o tempo de casa e o tempo de escola. Essa fase foi estabelecida através da Portaria nº 1138 de 20 de julho de 2021. Tal movimento,

mais uma vez sem o diálogo com a comunidade escolar, tornou o início dessa nova etapa dotada de extrema tensão e, somando-se ao contexto já narrado, o fato de que nem todos os profissionais da educação estavam imunizados, e alunos/as da Educação Básica, em sua maioria, não foram vacinados. Flecha (2000, p. 10) nos mostra que por meio do diálogo, intercambiamos, modificamos e criamos significados, estando de acordo com eles.

Nesse momento, entendemos que o fortalecimento do diálogo social é imprescindível, foi mais de um ano e seis meses fora do convívio presencial, o retorno deveria ter sido construído colaborativamente, com a participação da comunidade, de maneira ativa desse processo, considerando as singularidades de cada espaço e toda a conjuntura envolvida, bem como veemente a necessidade de acolhimento emocional, antes mesmo de qualquer movimento de conteúdos, planos de ensino e demais demandas pedagógicas. Um retorno atento à escuta das/os profissionais da educação que vivenciam o cotidiano da escola e poderiam contribuir significativamente para que a Fase 2 acontecesse com um número mais reduzido de tensões. E, por sua vez, essa/es profissionais se encarregariam de dialogar, de forma acolhedora, com seus alunos/as, dentro de um trabalho pedagógico assertivo, propositivo, esclarecedor, sensível e flexível. Mas, a Portaria mencionada, foi publicada e, em suas entrelinhas, nos dá a impressão do sentimento de que todo o esforço feito até aqui, em prol da vida, de repente, não se tornou prioritário. Flecha (2000, p. 31) aborda ainda que uma “educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade”.

Nessa linha de raciocínio, acreditamos que a ação movida pelo Governo do Estado da Bahia e propagada pela SEC/BA não oportunizou aos profissionais da educação a realização de um debate coletivo amplo e propositivo, no sentido de que o retorno às aulas presenciais pudesse ser um momento para a reflexão, a acolhida e de esclarecimento, pois se a mesma fosse planejada com seus pares, talvez pudesse se configurar em uma potente ação pedagógica, como nos referenda Franco (2008). Ainda na acepção de Flecha (2000), a superação da desigualdade e da exclusão das pessoas – aquelas que não dispõem de acesso às informações – deve ser pensada coletivamente para que as habilidades específicas possam ser fomentadas nesses contextos formativos, visando a interpretação da realidade e criando, a partir de uma perspectiva transformadora, o sustentáculo para a superação dessas desigualdades. Se assim o fosse, o retorno das aulas híbridas poderia se constituir em um sólido processo formativo, não se limitando apenas ao movimento da escolarização, mas muito além disso.

Faz-se imperioso sinalizar que, no contexto da pandemia, e pensando nas fases híbrida e presencial, foi discutido protocolos de biossegurança.

Dentre esses, os profissionais da educação baiana discutiram um indicativo de protocolo, apresentado pelo coletivo de luta sindical, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação das redes pública estadual e municipais de ensino do Estado da Bahia (APLB Sindicato). O indicativo de tal protocolo também apresentado ao executivo estadual e aos municípios pela APLB Sindicato – BA teve como princípios norteadores: a defesa da vida, da educação e dos direitos dos trabalhadores/as em educação; permanência do distanciamento como método comprovadamente eficaz no combate a pandemia; as atividades remotas como instrumentos complementares; a oferta escolar em caráter oficial atenta aos preceitos fundamentais de acesso universal dos/as estudantes e de padrão de qualidade para todos/as, na perspectiva da inclusão, o reconhecimento da diversidade de aprendizado; respeito aos princípios e diretrizes da Constituição Federal Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); permanente diálogo com a comunidade escolar e os profissionais da educação para viabilizar possibilidades pedagógicas, respeitando a autonomia da escola; não aceitação de imposição de métodos e tecnologias em prol de determinado agente privado, dentre outros aspectos. É possível notar que são medidas que necessitariam de uma resposta adequada do poder público, em um esforço intersetorial, não secundarizando a premissa fundamental de preservação da vida. Mas, a prática foi a mencionada Portaria, publicada no último mês de julho, determinando o retorno para o dia vinte e seis de julho, com protocolo apresentado pela SEC/BA, novamente, sem a participação da coletividade, a ser implementado nas unidades escolares – estas com sinais evidentes de precarização das estruturas físicas e, ainda, com boa parte da comunidade escolar não vacinada. Segundo Flecha (2000, p. 34), “as comunidades de aprendizagem partem de um conceito de educação integrada, participativa e permanente”.

No que tange a vertente Integrada, entende-se como ação conjunta de todos os elementos da comunidade educacional, sem exclusão, cujo objetivo é o de oferecer ideias para as necessidades educativas de todos/as os/as alunos/as. Já a dimensão participativa, conforme Flecha (2000) nos alerta, refere-se muito mais à correlação entre o que ocorre na aula, em casa e na rua. Por fim, o enfoque ‘permanente’ traz em si a questão do volume de informação que está exposto na tessitura social, oriundos de todas as partes e em qualquer idade, cuja seleção e processamento requerem uma formação contínua. Mais uma vez, nesse retorno híbrido e diante de um protocolo de biossegurança com condições limitadas para a sua implementação, nos vemos como coordenadoras pedagógicas, profissionais que se encontram diante de um contexto de desafios ainda maiores e com demandas diversas. Essas últimas pautam-se, em primeiro lugar, na formação de toda a comunidade a escolar que se viu forçada a retornar às escolas, dentro de um contexto inseguro e desacolhedor.

Novamente recorremos a Flecha (2000, p. 35) que nos conclama a refletir sobre a primazia da ação conjunta – esta vem a ser um mecanismo onde os desafios podem ser minimizados -, uma vez que todas as pessoas da comunidade escolar tenham suas vozes validadas, tanto no âmbito local, quanto no macro contexto.

No cenário da pandemia não há respostas prontas. As ações precisam ser pensadas junto com quem vivencia a educação, dentro de um espírito de cooperação, considerando que o momento afeta psicologicamente a todas as pessoas, e isso impacta os processos de ensino-aprendizagem e a própria formação. Nesse panorama, verifica-se que a figura da/o coordenadora/or pedagógica/o, profissional indispensável para a organização dos processos educativos na escola, tem grandes desafios a enfrentar que se estende desde as desconfiças sobre sua formação e competência, bem como a falta de clareza de sua função e atribuições dentro da tessitura escolar – esta, por sua vez, assenta-se em contextos diversos e é palco de muitas disputas e embates na sociedade. Destarte, narrar sobre as nossas experiências, sobre o vivido no ERE, sobre a vivência na fase híbrida, nos move como pessoas, como profissionais e desenvolve nesta trajetória potentes conhecimentos que subsidiarão nossa formação profissional. Revelando ainda que o cenário estampado é repleto de tensões, desigualdades, desafios, mas, também, de luta, de resistência e construções de caminhos plurais, que visam apresentar, neste texto, as vozes que ecoam e não têm sido ainda validadas pelos poderes públicos, vozes daquelas/es que estão no cotidiano da escola.

De um modo geral, a nossa sensação, em todo esse processo, foi de que a SEC/BA despejou todo material construído durante o ano de 2020, nos primeiros quinze dias do mês de março de 2021, para que preparássemos as aulas remotas na rede estadual de educação, deixando-nos muito apreensivas e angustiadas, uma vez que somos as profissionais responsáveis por orientar os docentes e promover um sólido trabalho pedagógico nas unidades escolares que atuamos. Tal situação provocou-nos uma desestabilização, afetando-nos fortemente a ponto de não nos contentarmos com o que a SEC/BA nos ofertava e, nessa direção, buscamos aprofundar leituras e estudos, refletindo acerca do nosso percurso construído nesse período da pandemia, lembrando, inclusive, uma das dimensões apontadas por Nóvoa (2004), ao defender que o formador forma a si próprio, tendo por base a reflexão de sua trajetória profissional. Evocamos também a Josso (2010), quando ela traz à baila o entendimento de que o processo de formação está alinhado à capacidade de cada indivíduo ser protagonista de sua autoformação, tomando consciência sobre os contextos no qual se vive e, assim, permitindo-se constituir como um sujeito aprendiz.

Logicamente que as ações da Secretaria, sem o diálogo coletivo, não foram medidas democráticas, mas, enquanto coordenadoras pedagógicas,

comprometidas com o nosso trabalho, nos movemos enquanto mulheres e profissionais, pois essa condição de pessoa que está em constante aprendizado, fez-nos recorrer as narrativas (auto)biográficas como uma importante ferramenta formativa conforme nos indica Souza (2004; 2006). Vale destacar, que após a fase de preparação para o ensino remoto, fizemos os contatos com as/os estudantes, no intuito de orientá-las/os para as aulas remotas, através de *Lives* de acolhimento, encontros virtuais para explicações sobre esse tipo de ensino e como ele seria desenvolvido. Tal experiência nos inquietou bastante, estremecendo e desestruturando nossas bases. Contudo, em meio a esse caos instalado, estudamos sobre o ensino híbrido, ensino remoto, bem como escutamos as demais professoras/es, alunos/as, famílias, e gestão da escola. Essa postura fez a diferença em nossas ações, além de dar sentido à nossa formação profissional, que se fortalece em seus princípios calcados na responsabilidade, no compromisso e no desejo de ofertar uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANO LETIVO 2020/2021. **Educação Bahia**, 2021. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/anoletivo>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO UNIVERSIDADE EM REDE – UNIREDE. **Algumas questões que precisam ser problematizadas quando pensamos na adoção da educação a distância**. [S.l.]: Unirede, 2020. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/questoes\\_que\\_precisam\\_ser\\_problematizadas\\_na\\_adocao\\_da\\_ead.pdf](http://abed.org.br/arquivos/questoes_que_precisam_ser_problematizadas_na_adocao_da_ead.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

BAHIA. Governadoria do Estado da Bahia. Gabinete do Governador. Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 23. ed., 130, ano CIV, nº 22.861, Salvador-BA, 16 mar. 2020, p. 1. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/9687#/p:1/e:9687>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 30 maio 2002. Disponível em: [http://www.saeb.ba.gov.br/vsarquivos/HtmlEditor/file/lei\\_est\\_8\\_261\\_29-05-02\\_estatuto\\_magisterio.pdf](http://www.saeb.ba.gov.br/vsarquivos/HtmlEditor/file/lei_est_8_261_29-05-02_estatuto_magisterio.pdf). Acesso em: 8 nov. 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Portaria nº 1138, de 20 de julho de 2021. Estabelece orientações gerais e dispõe sobre o Retorno Híbrido das atividades letivas, no âmbito da Rede de Ensino do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-html/12533/#e:12533>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, ed. 239, seção 1, p. 131, Brasília-DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Nota Pública: O Calendário Escolar (Inclusive Do Enem) e a Aplicação de Aulas não Presenciais nas Escolas Brasileiras. **CNTE-BRASIL**, 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/73024-o-calendario-escolar-inclusive-do-enem-e-a-aplicacao-de-aulas-nao-presenciais-na-educacao-basica>. Acesso em: 9 abr. 2020.

FLECHA, Ramón. **Desafios e saídas educativas na entrada do século.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000. p. 21-36.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 7 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MANSANO, Sonia Regina Vagas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento.** Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: JOSSO, M. C. (org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

SANTOS, Joara Porto Avelar dos. **Coordenador pedagógico**: desafios, dilemas e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3556893](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3556893). Acesso em: 10 nov. 2020.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **Indicação de protocolo da APLB-Sindicato para a retomada planejada das aulas presenciais pós-pandemia**. Bahia, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www.aplbsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/06/INDICA%C3%87%C3%83O-DE-PROTOCOLO-APLB-PARA-A-RETOMADA-PLANEJADA-DAS-AULAS-PRESENCIAIS-P%C3%93S-PANDEMIA-14-06-2020.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. 372 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Busca ativa escolar**. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/criseseemergencias/>. Acesso em: 15 ago. 2021.



# CAPÍTULO 8

## A CONCEPÇÃO DE VARIEDADE LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR:

### um estudo de caso com os graduandos do curso de Pedagogia na UNEB *Campus XV*

*Karine Santos de Santana  
Neila Cristina do Rosário Araújo*

---

#### **Introdução**

A democratização do ensino nas escolas brasileiras possibilitou a inserção de diferentes grupos sociais no ambiente escolar tendo como consequência, a pluralidade linguística em sala de aula. A diversidade linguística na escola é decorrente das variações dialetais, principalmente, das faladas pelos estudantes que provêm de diferentes contextos culturais e socioeconômicos.

Sabe-se que no Brasil existe uma grande quantidade de modos de falar bastante diversificados, denominadas de variação linguística ou variedade linguística. Infelizmente, o que se percebe no âmbito escolar é que não são todos os estudantes que têm a escola como um espaço inclusivo para a sua língua. Ou seja, as variações linguísticas que mais se afastam da norma padrão trabalhada em sala de aula são discriminadas e excluídas da escola o que pode acarretar não apenas o fracasso escolar desse educando como também a sua evasão da escola.

Levando em conta essas questões citadas acima, passou-se a perceber que a escola deveria estar aberta a uma nova postura no que se concerne às diferenças linguísticas, autores como Labov citado por Soares (1995); Suassuana (2002); Possenti (1996); Bagno (2001; 2002; 2007); Travaglia (2009); Geraldi (2006) propõem então mudanças na concepção de língua com objetivo de renovar o ensino de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997) enfocam que a miscigenação da língua brasileira provocou essas variações de linguagem que por sua vez não são erradas, mas diferentes, ainda de acordo com os PCN, cabe ao professor dotar de uma prática educativa que inclua essas diferenças no contexto escolar como também cumprir o seu papel de possibilitar aos alunos conhecimento da norma padrão de forma que os mesmos possam utilizá-la nas diversas funções sociais que exigem o domínio desta.

Contudo, alguns graduandos em educação que já atuam na docência ainda não adotam a concepção de variação linguística como diferença e a veem como erro e, dessa forma, desconsidera a língua que os alunos possuem no seu contexto social.

Assim, este trabalho pretende realizar algumas reflexões acerca do entendimento que os estudantes de Pedagogia da UNEB *Campus XV* que já atuam na docência têm em relação à variedade linguística na prática educativa do professor com intuito de verificar a postura desses graduandos em relação ao preconceito linguístico.

Para subsidiarmos a pesquisa, a princípio foi feita uma revisão bibliográfica, buscando analisar as ideias de teóricos e estudiosos como: Bagno (1999, 2001, 2002, 2007), Antunes (2009), Travaglia (2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005) acerca da variação linguística e ainda compreender as contribuições da Sociolinguística para o campo educacional. Em seguida, propomos uma pesquisa qualitativa, de estudo de caso, na qual buscamos investigar a partir de entrevistas gravada e semiestruturada com os discentes do curso de Pedagogia, do *Campus XV*, que já cursaram a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa e atuam como professores do Ensino Fundamental nas séries iniciais, com a finalidade de aproximarmos os conceitos teóricos com as concepções que envolvem a prática dos professores acerca da variação linguística.

## **Variação linguística: os mitos que reforçam o preconceito linguístico**

Segundo Bagno (2007 p. 126), há 210 dialetos diferentes falados no Brasil, dos quais 180 são indígenas. É perceptível, dessa forma, que existe aqui no Brasil uma pluralidade de maneiras de falar chamada de variedade linguística que segundo Bagno (BAGNO, 2007, p. 47) define-se como “um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua. [...] esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.”

Embora seja perceptível essa diversidade linguística, a sociedade rotula tais diferenças como erro linguístico enfocando o conceito dicotômico entre certo e errado no uso da língua, o que se caracteriza como conceitos que visam também estabelecer relações de poder entre grupos privilegiados e desprivilegiados na sociedade.

Contudo, atualmente torna-se necessário levar em consideração os estudos da sociolinguística iniciados por autores como Willian Labov<sup>15</sup>, a partir

1 <sup>5</sup> Sobre as contribuições de Labov ver Soares (1996) e Bortoni-Ricardo (2005).

da década de 1960 e disseminado por renomeados autores contemporâneos sobre a língua enfatizando a diversidade linguística.

A visão que se tem sobre a variedade linguística como erro linguístico se traduz como uma postura baseada nos valores de uma sociedade excludente que possui suas concepções ancoradas a pressupostos anticientíficos (BAGNO, 2007), pois como discute a autora Bortoni-Ricardo (2005) do ponto de vista da ciência linguística, a qual estuda a língua, o que é denominado de erro linguístico é definido pela ciência como diferenças entre dialetos. Esta definição, infelizmente não é a disseminada nas interações sociais seja na escola ou no meio familiar nem tão pouco a transmitida pela mídia.

De acordo com Bagno (2002), o preconceito linguístico se caracteriza pela visão depreciativa que se tem quando as pessoas usam uma língua que é diferente da considerada culta. Em sua obra intitulada *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, busca desmitificar ideias que vem legitimando esse preconceito em detrimento da aceitação das variações linguísticas e das mudanças que ocorrem cotidianamente na língua, pois a língua está em constante mutação. O presente autor sinaliza oito mitos linguísticos, dos quais abordaremos três.

O primeiro mito a ser discutido será sobre a unidade linguística que está ancorado ao discurso de que no Brasil existe apenas uma língua que é o Português. Ora, no Brasil existe cerca de duzentos e dez línguas, sendo que cento e noventa são indígenas<sup>26</sup>, o que nos mostra que ao contrário do que se pensa há uma heterogeneidade na fala desses habitantes que variam de acordo com o que Bagno (2007 p. 46-47) chama de variação sociolinguística. Sendo assim, a fala do sujeito está vinculada à região (variação diatópica), classe social (variação diastrática), grau de monitoramento, ou seja, com quem e em que espaço o sujeito está se comunicando (variação diafásica), por exemplo. Além de outros fatores extralinguísticos como a idade e o sexo do falante, o grau de escolarização, o local de trabalho e as redes sociais a que esse indivíduo faz parte.

Ainda o mesmo autor salienta que:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2002 p. 15).

Em estudos linguísticos de cunho etnográfico com variedade rurais, Bortoni-Ricardo (2005) salienta que os traços linguísticos e/ou regras variáveis que são consideradas errada pela escola são variáveis traços linguísticos já

2 <sup>6</sup> Ver Bagno (2007, p. 126).

estigmatizados socialmente. Ressalta ainda, a autora, que existem muitas regras linguísticas que são diferentes da norma padrão e não são corrigidas pela escola, pois a mesma não tem consciência dessa divergência, ou seja, o professor possui traços linguísticos que são semelhantes aos do aluno.

Outro aspecto que pode ser pensado acerca do preconceito social é, como analisa Possenti (1996, p. 25), é julgarmos a fala do outro a partir do nosso dialeto. Nessa perspectiva, se a fala do outro falante conter diferenciações fonética e morfossintática em relação a minha fala, eu acharei estranho e irei compará-la a norma padrão. Se tal fala estiver em desacordo com a norma padrão, eu rotularei essas diferenciações como erro linguístico e não como algo que se diferencia da minha identidade.

Caso a fonética e/ou os traços morfossintáticos proferidos pelo outro falante sejam semelhantes ao meu, eu não será considerado a normas gramaticais. Neste caso, mesmo que a morfossintática se afaste das regras gramaticais instituída na escola, eu não considerarei um erro linguístico.

Partindo para o próximo mito intitulado: “O certo é falar assim porque se escreve assim”, observa-se a ideia de que a fala e a escrita atendem as mesmas necessidades linguísticas, o que de fato não é verdade. Ao contrário do que se pensa, Bagno (2002) deixa claro que nós não falamos como escrevemos, uma vez que escrita e fala são coisas diferentes, regidas por necessidades diferentes.

**Ela [a escrita] não é a fala:** é uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada. [...] Quando digo que a escrita é uma tentativa de representação é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade (BAGNO, p. 53-54, grifo nosso).

Ou seja, não falamos como escrevemos. Se por um dia repararmos em nossa fala nas conversas informais, descontraídas, perceberíamos o quanto nossa fala se distancia das normas padrões.

A partir disso, pode-se verificar que língua e gramática são coisas diferentes. Sobre essa questão, Possenti (1996, p. 53) deixa claro que língua e gramática são coisas diferentes, embora na escola se pense que se ensina a Língua Portuguesa, está apenas ensinando normas que regem um único dialeto: o dialeto padrão. O ato de pensar que língua e gramática são iguais leva a outro equívoco que Bagno (2002, p. 62) denomina como o sétimo mito e que para nós se configura como o de número três: “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”.

Sobre este mito, o referente autor ressalta que:

[...] a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa “não é português” (BAGNO, 2002, p. 64).

Para Antunes (2009), este mito representa um grande equívoco no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, uma vez que, baseada nesta visão, o professor acaba destinando a sua aula ao ensino de regras gramaticais não possibilitando ao alunado a construção de textos em diversos gêneros textuais.

Através da exposição destes mitos que reforçam a ideia de erro linguístico pode-se perceber que este ideário ainda faz parte das representações sociais que o sujeito pode ter em relação à variação linguística, ainda que os estudos científicos sobre a língua exaustivamente demonstrem o contrário.

## **A variedade linguística na prática do professor: uma questão de teoria e prática**

O ensino da Língua Materna tem sido algo bastante conflituoso para o professor, pois com as contribuições da linguística para o campo da educação, passou-se a questionar de que forma deveria ensinar esse componente curricular. Se por um lado há fortes críticas quanto ao ensino tradicional e dogmático, por outro existe o desconhecimento quanto aos aspectos linguísticos que devem ser trabalhados em sala de aula, o que acabou a levar muitos professores a não fazerem nada de importante no conhecimento da língua para a vida dos alunos (TRAVAGLIA, 2009, p. 9).

Para Bechara (2006), a repercussão das teorias linguísticas no que se refere à sobreposição do código oral em relação ao código escrito em sala de aula provocou no meio educacional um posicionamento equivocado em relação à educação linguística, principalmente na modalidade de ensino de Jovens e Adultos. Através desta teoria idealizou-se no pensamento docente a ideia de que não há necessidade de mostrar/ensinar a língua da classe dominante – a norma culta –, ficando estes discentes portando apenas a sua língua materna que por sua vez sofre estigmas socialmente.

Bagno (2002), afirma que o ensino da Língua no início do século XXI tem avançado e que a maioria dos professores que estão se formando já tem consciência de que não pode deixar de lado as contribuições da ciência linguística moderna e manter o ensino com as doutrinas da gramática tradicional. Porém tanto este autor, quanto Travaglia (2009) e Bechara (2006) reconhecem

que os professores ainda não sabem por em prática uma nova abordagem do ensino da Língua Materna em sala de aula.

Diante das novas ideias que a Linguística traz para a área da educação, que precisam ser adotados pelo professor, trouxemos para este trabalho, as concepções de que existe o domínio de uma língua por parte dos alunos, ainda que não seja a difundida nas escolas e conseqüentemente na sala de aula, o que se denomina variedade linguística, que, de acordo com Bagno (2007), é a forma de falar diferenciada devido a diversos fatores como sexo, idade, região geográfica como já tratado anteriormente.

Nesse sentido, busca-se compreender de que forma o professor deve trabalhar o ensino da língua materna, de maneira que estes alunos não sejam silenciados e/ou constrangidos ao se expressarem ou exporem suas ideias através da sua linguagem aprendida no contexto em que vive, visto que os alunos já chegam à escola com uma língua que cumpre seu papel que é de comunicação e interação, mas que também esses alunos reconheçam a importância em dominar a norma culta.

Entendemos que o professor ao propor o ensino da língua materna, deve atender às necessidades dos educandos que é a de dominar a norma considerada culta, sem, contudo, menosprezar a língua dos alunos que divergem da considerada culta, como já alertou Bechara (2006, p. 14), ao salientar que:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação até no texto em que isso se exigir ou for possível entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seu personagem (BECHARA, 2006 p. 14).

Nesse ínterim, podemos perceber que a língua que utilizamos varia de acordo com o contexto em que estamos vivenciando. Por exemplo, Antunes (2007, p. 75) menciona que a língua usada para convencer não é a mesma língua utilizada para seduzir, tão pouco para refutar. E complementa que devemos ter uma língua informal para ser utilizada nos momentos de descontração e outra; formal, para os meios sociais em que seu uso seja imprescindível. Ou seja, o falante deve ajustar a sua fala de acordo a situação que nas ideias de Bortoni-Ricardo (2005, p. 25) varia do informal ao formal, este último ela chama de “estilo cerimonioso”.

Dessa forma, Stubbs (2002) afirma que a formação dos professores deve estar voltada para os aspectos sociais, cognitivos e culturais que estão relacionados à língua e não àquela concepção de uso da língua no qual exclui e atribui juízo de valor às pessoas de acordo como ela fala. Frente a isso, o

ensino da língua materna precisa estar relacionado às diversas necessidades atreladas ao uso da língua e não apenas ao ensino descritivo.

Para isso, é de primordial importância que o professor tenha conhecimento das teorias sociolinguísticas, para que ele saiba o que é e como deve ser ensinado, conforme salienta (TRAVAGLIA, 2009, p. 10) “não há bom ensino sem o conhecimento do nosso objeto de ensino”. Nesse contexto, é imprescindível que o professor em sua formação inicial tenha conhecimentos relacionados à língua, dentre elas: o reconhecimento de que a variação linguística é um mecanismo próprio do funcionamento das línguas históricas, como a Língua Portuguesa; que a língua denominada norma padrão/norma culta/variedade de prestígio<sup>38</sup> é uma forma de variação linguística (SUASSUNA, 2002); e que, existem razões históricas que permeiam o processo de se considerar uma modalidade de língua padrão (GERALDI, 2006).

Frente a isso, o professor em sua formação inicial, bem como na sua prática educativa, precisa refletir que as formas de falar que são consideradas melhores ou piores, não se trata do certo e do errado, as questões linguísticas são usadas para camuflar um preconceito que é social. Dessa forma, torna-se necessário que o professor construa uma visão crítica das relações de poder que envolvem o ensino da Língua para que o preconceito linguístico e social não continue sendo perpetuado na sociedade.

Conforme Travaglia (2009), salienta que o ensino da língua materna tem como objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes de uma língua, o que permite que esses sujeitos utilizem a língua nas diversas situações de comunicação.

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tem sido prescritivo o que contraria um ensino que pretenda desenvolver a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2009), pois, ao buscar esta finalidade é necessária a produção e compreensão de textos na sala de aula, o que de acordo com pesquisas de Neves (1990) citado por Travaglia (2009), são poucos trabalhados. De acordo com esses autores, o ensino está restrito à transmissão de regras gramaticais que já estão superadas, encontradas nas obras literárias clássicas, mas que continuam a ser impostas na escola.

Para isso, o professor precisa superar a ideia de língua apenas como um código mecânico e compreender que esta se constitui de construções históricas e sociais, que permitem expressar ideias, sentimentos e formas de agir de um grupo social.

---

3 <sup>8</sup> Autores como Soares (1996) e Saussuna (2006) utilizam o termo língua padrão para tratar da língua da sociedade dominante e ensinada na escola, enquanto Scherre (2005) utiliza o termo norma culta. Já o autor Bagno deferiu em suas escritas o termo variedade de prestígio, uma vez que esta variedade é prestigiada socialmente. Ainda há outros autores que utilizam o termo português padrão e/ou dialeto padrão.

Segundo Kátia Mota (2002), negar a linguagem do aluno na sala de aula é recusar e desconstruir a própria identidade desses estudantes, pois a linguagem é algo importante para a construção do sujeito como um ser social, uma vez que é através desse elemento que o indivíduo interage com o meio em que vive. Porém o educador também não deve negar ao aluno o direito de conhecer a língua da escola que por sua vez é a língua prestigiada socialmente. Neste caso, o professor precisa, segundo Bagno (2007), possibilitar ao aluno o conhecimento de uma linguagem que deve ser utilizada nos referentes contextos sociais sem, entretanto, transgredir a língua materna do aluno.

Para Bechara (2009 p. 14), a imposição da língua culta no meio escolar ou a negação desta estará por consequência gerando uma opressão por parte do educador aos seus alunos, pois o mesmo entende que o homem se expressa linguisticamente de várias maneiras que vão ser influenciadas de acordo com as circunstâncias. O presente autor ressalta ainda que:

[...] haverá “liberdade” quando se entender que uma língua histórica não é **um** sistema homogêneo e unitário, mas diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (isto é, a diversidade de dialetos regionais), diatrásticas (isto é, diversidade no nível social) e diafásicas (isto é, diversidade de estilos de língua) e que cada porção da comunidade linguística realmente possui de direito sua língua funcional, que resulta de uma técnica histórica específica (BECHARA, 2006, p. 15, grifo do autor).

Não podemos esquecer que o respeito pela identidade do alunado faz parte de uma das exigências que o ato de ensinar exige, como ressalta Freire (1997) em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, que o educador tenha o compromisso de trazer a realidade e os saberes de seus discentes para sala de aula.

Concretizar essas exigências discutidas acima em sala de aula é uma tarefa que pode ser realizada através do ensino bidialetal (SOARES, 1995; BORTONI-RICARDO, 2005) que objetiva não apenas respeitar as características linguísticas dos alunos, mas ampliar a linguagem deste sem que haja uma imposição. Transformando-o no que Bechara (2009) definiu como poliglota.

Para Bortoni-Ricardo (2005), o ato de valorizar o dialeto dos alunos em sala de aula vai contribuir com a autoestima destes, ou seja, esses estudantes não se sentirão discriminados na escola, ao mesmo tempo em que a ampliação do código linguístico deste alunado contribuirá para que o mesmo não tenha sua fala estigmatizada em ambientes formais.

Sendo assim, compreendemos então que os cursos de formação de professores se constituem algo extremamente importante tanto na construção teórica por meio das discussões acerca das teorias linguísticas ligada ao meio educacional quanto na parte prática, possibilitando ao graduando criar

metodologias que propiciem o diálogo entre a língua dos alunos e a que deve ser trabalhada na escola.

## **Variedade linguística na prática do professor: um pequeno recorte com os professores graduandos da UNEB *Campus XV***

Em nossa pesquisa, buscamos compreender como os graduandos que já atuam na docência do curso de Pedagogia do *Campus XV*, em sua formação e atuação entendem a variação linguística em sua prática educativa após terem cursado a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa, visto que no decorrer das aulas da turma, os graduandos questionavam quanto ao respeito às formas de falar que se diferem da considerada culta.

Diante do exposto, foram investigados cinco graduandos que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e já cursaram a referida disciplina. Sendo que, 60% das investigadas atuam pela primeira vez no Ensino Fundamental e as restantes têm uma atuação que ultrapassam três anos de docência nesta etapa escolar. Optamos pela coleta de dados através de uma pesquisa semiestruturada.

### **As dificuldades encontradas no ensino da Língua Portuguesa**

Ao questionarmos sobre as dificuldades no Ensino da Língua Portuguesa envolvendo a variedade linguística, 40% relatou dificuldades diversas no que concerne ao ensino desse componente curricular. Elas citam que existem dificuldades desde o reconhecimento das letras até a interpretação de texto, e no que se refere às variações linguísticas a descrevem que as diferenças dialetais entre a língua adotada na sala de aula e a que eles utilizam fora do contexto escolar podem dificultar o ensino.

A fala da pesquisada referente a divergência entre a língua do aluno e da escola pode ser evidenciada na escrita de Bagno (2007, p. 32) ao falar sobre a mudança do perfil sociolinguístico dos alunos a partir da década de 1960. O ressalta que:

A grande massa de alunas e alunos das novas escolas públicas falava (e fala) variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas usadas pelas camadas sociais prestigiadas, e mais diferentes ainda da norma-padrão tradicional, modelo de língua ‘correta’ que o ensino tentava (e em boa parte ainda tenta) transmitir e preservar.

Outra questão que precisamos chamar atenção é sobre o fato de a graduanda acreditar que ela tem o papel de ensinar a fala correta para o aluno, mesmo que apenas em sala de aula. Os PCNs (1997 p. 33) deixam claro que:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. [...] Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social –, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

E ressalta ainda que “Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (PCNs, 1997, p. 20).

Ainda, através da fala da graduanda, podemos entender que a palavra sistematização utilizada pela professora, seria a Gramática Normativa que é obrigação da escola ensinar ao aluno. Contudo, não podemos pensar que gramática normativa e língua são as mesmas coisas, pois como ressalta Antunes (2009) a gramática é um dos elementos necessários a serem utilizados principalmente na escrita.

No entanto, a maioria das entrevistadas relatou que tal dificuldade é inexistente, visto que trabalham com alunos da mesma região.

## **Interferência da variedade linguística na aprendizagem**

Questionamos aos entrevistados como a variação linguística interfere na aprendizagem dos alunos. Para 75% dos entrevistados, o trabalho educativo que pautar a variedade linguística interfere negativamente na aprendizagem dos alunos. O motivo que mais se destacou foi referente à divergência entre a língua materna do aluno e a da escola, como ressalta a entrevistada C:

Ela interfere [...] porque eles vêm com certos vícios de linguagens que é considerada a linguagem doméstica, a linguagem da rua dele, do contexto dele. Então ao ser inserido na sala de aula acontece esse choque. Como a criança de 06 anos pode assimilar dois tipos de linguagem: Uma a que ele fala em casa, com a família e com os vizinhos e outra que ele vai aprender a linguagem dos livros, da literatura e da gramática portuguesa? [...] É uma confusão que ele não consegue assimilar (Graduanda C).

É importante destacar que os PCNs ressaltam a necessidade de que o professor deve proporcionar ao aluno situações de aprendizagem de diversas práticas de interação tanto orais quanto escritas. Ou seja, transformando-o, como salientou Bechara (2009), em um poliglota possibilitando a este aluno utilizar a língua de acordo com o contexto em que está inserido.

É na sala de aula que esses conflitos linguísticos se acentuam através da relação professor-aluno nas diversas situações didáticas sejam elas orais ou escritas. Se por um lado os alunos precisam conhecer e aprender as regras

gramaticais que envolvem a língua da escola considerada culta, por outro lado, o professor deve, em vez de discriminar, respeitar o saber linguístico que ele já possui antes de ingressar no espaço educacional, contudo, isso não lhe exclui o dever de ensinar outras modalidades da língua que permitam aos alunos ampliar esse conhecimento linguístico que ele já utiliza no seu meio social (BECHARA, 2009).

## **Analisando expressões estigmatizadas**

Em nosso próximo questionamento, solicitamos para que os graduandos analisassem algumas expressões que podem ser ouvidas no dialeto ru-urbano ou da Zona Rural. E, em seguida, pedimos para que os mesmos informassem e justificassem como eles agiram ou agiriam ao ouvir os seus alunos utilizarem algumas das expressões analisadas.

Sobre a primeira interrogação, observamos que o ponto de vista dos entrevistados acerca das expressões expostas é bastante diferente. Dentre as respostas, destacamos que para uma das entrevistadas a variedade linguística deveria ser trabalhada apenas para criança do campo (Graduanda **D**). Nesta fala, percebemos que a graduanda entende que a variação linguística só pode ocorrer entre a zona rural e a urbana, porém, como já ressaltou Bortoni-Ricardo nas cidades existem também traços linguísticos que a autora denomina com ru-urbano. Entretanto a variedade linguística ultrapassa esses limites, como salienta ainda a autora “As diferenças de natureza fonológica e morfofossintática que distinguem, por um lado, a linguagem rural da urbana, por outro, os diversos dialetos sociais, também referidos como socioletos são profundas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 22).

A outra resposta a ser destacada é da entrevistada A, que percebe as expressões citadas como algo positivo, mas apenas na realidade familiar do aluno e não na escola.

Vejamos a resposta da entrevistada A:

É positiva por que é a Língua que ele aprendeu de berço, né? É a língua familiar dele é a linguagem que ele fala desde que nasceu, mas assim, pra quem é professor, quem está em sala de aula e que já esteve como aluno que aprendeu de forma que a Língua Culta... era a forma culta de se falar era a única forma correta, pro professor agora tirar de si essa ideia de que a norma culta formal é a única forma correta de se falar é bem difícil. Se é difícil para o professor que faz um curso de aceitação de variedade linguística imagine para os pais né?...Se você deixa um aluno sair da escola falando “bardi”, vem para a escola falando “bardi” e sai da escola falando “bardi” os pais chegam, vão chegar lá na escola e perguntar a professora o que você está ensinando aos meninos (risos) (Graduanda A).

Embora, a entrevistada compreenda que a variedade linguística consista em diferença na língua, ela retoma a ideia de erro demonstrando que ainda mantém a representação social do erro linguístico. Todavia, como já mencionamos, a educação linguística prevê que existe a necessidade de respeitar o conhecimento linguístico prévio do aluno sem, contudo, o eximir da ampliação do saber linguístico considerado culto (BECHARA, 2006). Sendo assim, o aluno,

Vai descobrir, principalmente, que a língua é muito mais ampla do que ele suponha, que existe todo um mundo de palavras, de significados e de formas de dizer, que quanto mais a gente explora, mais tem que explorar, vai descobrir que além da forma EU CONHEÇO ELA, que faz parte do seu repertório, também existe EU A CONHEÇO, EU CONHEÇO-A (BAGNO, 2007, p. 83).

## **A ação do professor perante a fala do aluno relacionada às expressões estigmatizadas**

Compreendemos que cada professor intervém de maneira peculiar para a referida situação. Dentre as falas mais relevantes que destacamos nessa pesquisa, foi à delimitação dos espaços em que pode falar sua língua materna, bem como a diferenciação entre a modalidade escrita e a oral. “Eu poderia dizer que essa forma de falar ‘bardi’, ‘nós vai’, ‘nós foi’, poderia dizer que ele poderia usar isso na casa dele, com as pessoas que falam do mesmo jeito, mas na sala de aula, para escrever não poderia ser desse jeito” (Graduanda C).

Como verificamos, a professora tem uma preocupação em delimitar os espaços sociais em que o aluno poderá falar de maneira formal e informalmente, quanto à escrita ela considera correta apenas a variedade denominada culta e/ou privilegiada. Sobre essa questão, Bagno (2002) salienta que a fala e a escrita são construções que atendem as necessidades diferentes. Sendo assim, percebemos que a concepção da entrevistada superou o mito linguístico “Fala assim, porque se escreve assim” (BAGNO, 2002).

## **Considerações finais**

Diante das discussões sobre a variedade linguística na prática do professor e as representações sociais que permeiam essa prática, enfatizamos a importância de abordar essa temática no curso de formação de professor, pois defendemos através de argumentos teóricos a necessidade de que o professor não deve relacionar as variedades linguísticas à concepção de erro, mas de diferente.

Os graduandos em Pedagogia não podem desconsiderar toda produção científica discutida na academia acerca da variação linguística, nem tão pouca aceitá-las e praticá-las em sala de aula sem reflexão e contextualização. É preciso entender essa teoria, concebendo-a como uma orientação na prática educativa que o professor poderá estar mediando o conhecimento linguístico de acordo com o que ele ache melhor para o seu alunado sem estar oprimindo a sua linguagem nem negligenciando a ampliação de seu código linguístico.

Dessa forma, ao refletirmos sobre o entendimento das graduandas acerca das variedades linguísticas, percebemos que ainda não ficou claro para as entrevistadas que diferença linguística não é erro linguístico. Que a nossa fala não é de estilo único, ou seja, falamos e escrevemos diferentes conforme a situação e espaço social em que estamos. Que as variedades que se distanciam da norma padrão são também regidas por normas, mesmo que estas não sejam trabalhadas na escola.

Ainda na condição de educador, precisamos possibilitar ao aluno um espaço inclusivo na sala de aula e, nesse caso, é de suma importância a inclusão da língua do mesmo, para que este estudante possa sentir que o seu conhecimento e a sua identidade são valorizados em sala de aula. Nessa perspectiva, a figura do professor é essencial para que o ensino da Língua Portuguesa seja significativo e possibilite a emancipação linguística do sujeito e não a sua exclusão por utilizar uma língua que se difere dos padrões socialmente impostos.

Não podemos esquecer que os cursos de formação têm uma importante função de promover condições favoráveis para que o graduando adquira conhecimentos essenciais para a prática do professor, nesse sentido, a pesquisa demonstrou que ainda necessita de uma atenção mais acentuada ao tema pela sua complexidade e pouco aprofundamento das novas abordagens linguísticas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa por parte das graduandas entrevistadas no que se refere às questões práticas.

---

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandr . **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescri o gramatical   educa o linguística. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Língua materna**: letramento, varia o e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua   por acaso**: por uma pedagogia da varia o linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite   pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que  , como se faz? 16. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**: opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo:  tica, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educa o em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educa o. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educa o Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários   prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo:  tica, 2006.

MOTA, K. M. S. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? **Revista da FAEBA – Educa o e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-25, jan./jun., 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística?** São Paulo: Brasiliense, 2003 (Coleção Primeiros Passos).

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

STUBBS, Michael. A língua na educação. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

SUASSUNA, Livia. **Ensino da Língua Portuguesa uma abordagem pragmática.** 5. ed. Campinas: SP, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da Gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



# CAPÍTULO 9

## UM DIÁLOGO ENTRE O SABER FORMAL/NÃO FORMAL NA EPT E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

*Rosimere Silva Santos Lima*  
*Davi Santos Lima*

---

### **Introdução**

O estudo sobre a educação em espaço não formal vem ganhando destaque ao longo da história da humanidade, a origem desta discussão é o final da década de 60, em meio a uma crise na educação que dava indicativo que a escola, enquanto espaço tradicional de educação, já não conseguia atender as demandas da sociedade que estava em pleno desenvolvimento expansionista. O termo educação em espaço não formal aponta para uma nova realidade: existem conhecimentos em outros espaços que não seja a escola.

Desta forma, é necessário compreender como estes espaços não formal de educação são constituídos e quais são as suas contribuições para a formação humana e integral dos estudantes da educação profissional e tecnológica. Buscando responder estes questionamentos elaborei este trabalho, que tem como foco destacar a importância da educação não formal para a formação humana integral dos sujeitos, bem como, compreender como esta educação que acontece fora da escola contribui com a emancipação destes sujeitos.

Para tanto, faremos uma breve discussão sobre a educação formal, educação informal e educação não formal; apresentaremos, ainda, algumas considerações sobre o modelo de educação pautado na perspectiva da formação humana e integral, defendida por Marx e Gramsci; traremos algumas considerações sobre a educação emancipatória de Paulo Freire; e por fim, faremos uma correlação dos assuntos abordados com a pesquisa realizada no decorrer do mestrado em educação profissional e tecnológica, a partir das vivências dos estudantes em um espaço de aprendizagem, que não é a escola, mas um local de aprendizagem “dito informal”

A pesquisa foi realizada Associação de Pequenos Agricultores do Gereba, localizada na zona rural do município de Valença, Bahia. Na localidade, reside 20 famílias, algumas foram assentadas no ano de 2020 e permanecem até hoje.

A pesquisa contou com a participação de uma estudante do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IFBaiano, com a participação de uma família de agricultor(a) acolhedor(a), e cinco famílias de agricultores participantes, que receberam a estudantes em suas áreas de cultivos.

O estágio de vivência foi a metodologia utilizada para proporcionar a estudante esta experiência com os agricultores, saindo do espaço formal da educação para um espaço não formal de educação, colocando os conhecimentos apreendidos em sala de aula para dialogarem com os conhecimentos produzidos nestes outros espaços de aprendizagens.

É neste sentido que considero ser de grande relevância abrir esta discussão sobre a importância das escolas, enquanto, propulsoras de conhecimentos, assumirem uma nova postura, não sendo mais um local fechado para novas experiências, dialogando com estes espaços de educação não formal, especialmente as escolas técnicas, que atuam diretamente com a formação de profissionais que irão atuar juntos com estas comunidades. Por isso, é fundamental que os Institutos Federais de Educação, como é o caso do IFBaiano, percebam o potencial formativo que existem nos espaços de educação não formal, possibilitando que novas experiências como a realizada na Apeag aconteçam com os seus estudantes.

## **Educação em espaços não formais trilhando o caminho da formação humana e da emancipação dos sujeitos**

Para darmos início a discussão, quero discorrer sobre os conceitos educação formal, educação informal e educação não formal. O próprio termo educação formal já denota que este modelo de educação tem em suas bases conceituais a ideia de obediências às normas, às regras, aos regulamentos e à padronização. Então, quando falamos em educação formal pensamos nas escolas tradicionais que seguem o que é estabelecido pelo sistema nacional de educação. Quando partimos para educação informal, pensamos em uma educação do senso comum, uma educação que prima pelos valores constituídos nas relações sócias, que podem ser familiares, comunitárias e religiosas, estes ensinamentos, apesar de considerados não intencionais, contribui significativamente para a vida dos sujeitos. Já educação não formal, nos leva a refletir sobre o mundo do trabalho, sobre as relações que permeiam a sociedade e como podemos contribuir para as mudanças necessárias na atualidade. A educação não formal acontece em diferentes contextos, sejam eles, econômicos sociais ou culturais.

Então, quais seriam as diferenças entre estes modelos de educação? Primeiro destaco aqui que a única educação que é dita como não intencional

é a informal, nela segundo Gonh (2013), o conhecimento ocorre de forma espontânea. Desta forma, este é o marco da diferença entre a educação formal/não formal da educação informal. Já a grande diferença entre a educação não formal e formal é a flexibilidade dada aos sujeitos na educação não formal, pois, como dito por Gonh (2013), a educação não formal possui características próprias, nela os sujeitos escolhem o que lhes interessam conhecer, muito embora, isto não significa dizer que o que é ensinado nestes espaços são feitos de forma desorganizadas, sem o planejamento necessário para a efetiva aprendizagem.

No caso da educação não formal o aprendizado tem como ponto partida o contexto social onde o indivíduo está inserido, respeitando o tempo individual de cada pessoa, levando em conta o seu interesse; isso possibilita que a partir da educação não formal os sujeitos tenham autonomia para definir qual o caminho interessa-lhes seguir com relação ao seu processo de formação.

[...] verifica-se que a educação não formal constitui-se como modalidade educativa capaz de efetivamente contribuir para que os indivíduos se tornem cidadãos, capacitando-os por meio do conhecimento do mundo e das relações sociais que se estabelecem no cotidiano de suas vidas, a pensarem criticamente sobre si e sobre o mundo, favorecendo a ação ativa, criadora e transformadora da realidade em que se encontram (OLIVEIRA; DIAS, 2017, p. 3).

Nesse sentido, na educação não formal, haverá sempre o processo de intermediação entre os conhecimentos ofertado aos sujeitos e o seu ponto de interesse. Para tanto, deverá desmitificar a ideia de que os processos educativos só ocorrem nas salas de aulas dentro das escolas.

Tanto Gonh (2013) e Oliveira e Dias (2017), defendem que a educação não formal é uma fonte em potencial de práticas educativa que favorecem a formação humana e integral. Esta defesa dos autores tem como pressuposto que os conhecimentos ofertados na educação não formal partem da realidade dos sujeitos, contemplando elementos culturais originários das suas tradições, que expressam os saberes adquiridos ao longo da vida e conhecimentos que são seculares, mas despertam o seu interesse.

Para pensarmos a formação humana e integral, no contexto da educação não formal, precisamos recorrer ao pensamento de Marx e Gramsci, pois, estes pensadores defendiam um modelo de educação voltado para a política e para formação humana e integral, porém eles entendiam que não era possível construir um sistema educacional que favorecesse a formação humana e integral de um momento para o outro, eles compreendiam que haveria um momento de travessia.

Esta travessia perpassa pela educação não formal, a partir das práticas educativas que instigam a escola a relacionar-se com outros espaços de aprendizagem, dando um novo sentido aos processos educacionais, tanto os formais como os não formais e informais. Nasce junto com a educação não formal as contradições entre o que é dito e o que é vivido dentro das escolas, muitos são os estudos que apontam para uma educação escolar emancipatória, mas poucos são os exemplos vivenciados pelos estudantes no seu cotidiano, por isso, a educação não formal vem se constituindo como espaço de apoio ao ensino tradicional para aqueles profissionais que defendem este modelo de educação.

De acordo com Oliveira e Dias (2017), para Freire, a educação para emancipação deve passar pelo crivo da humanização da educação, enquanto espaço de diálogo entre objetividade e subjetividade. Ele propõe uma ação dialógica entre os diversos saberes existentes em uma sociedade, saberes que foram construídos de dentro para fora, saberes que revelam para os que dizem saber, que nada sabem, saberes que fazem com que os que dizem que não sabem, descubra que muito sabem.

Este diálogo entre saberes é muito bem-feito pela educação não formal, como dito por Gonh (2017), a educação não formal abre janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda sobre o mundo a partir de sua realidade.

Além de tudo que foi dito, destaco uma fala que define muito bem o porquê a educação não formal pode ser, sim, vista como instrumento de emancipação humana:

[...] nela encontramos uma possibilidade de viabilizar a luta dos indivíduos por sua liberdade e humanização, uma vez que esta pautada na compreensão de que os seres humanos são agentes de mudanças, capazes de conhecer criticamente o contexto cultural em que estão envolvidos na medida em que se engajam no processo de conquista da cidadania (OLIVEIRA; DIAS, 2017, p. 5).

Percebe-se, com o que foi exposto até aqui, que os espaços de educação não formal são constituídos a partir da realidade dos sujeitos, que veem nestes espaços de educação um campo de debate que inclui discussões diversas, discussões capazes de romper com a dicotomia entre mundo do trabalho e educação, entre a educação que promove a emancipação e a educação que mantém o sujeito na sua condição de oprimido. Compreendemos também o quanto este espaço favorece a formação humana e integral do sujeito, ou seja, uma educação para emancipação.

A finalidade da educação deve ser a humanização do homem que apenas se faz possível à medida que possibilita o homem engajar-se na luta por

sua libertação, uma vez que a “ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (FREIRE, 1967/1999, p. 17).

Partindo de tudo que foi exposto até aqui, considero extremamente necessário que neste campo de disputa a educação formal e educação não formal estabeleçam uma relação dialógica entre os diferentes espaços de aprendizagens. Por isso, no próximo tópico farei uma correlação entre a educação formal ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, a educação não formal e a minha pesquisa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

## **Um diálogo entre saber formal/não formal na EPT a partir da experiência de estágio de vivência**

A formação humana e integral, abordada na Educação Profissional e Tecnológica, é pensada a partir do pensamento de Marx, Engels e Gramsci. Para estes autores, a educação torna-se humana quando se preocupa com outros aspectos da vida cotidiana, que vai além daqueles pensados para atender às necessidades do mundo de trabalho, ou seja, a educação humana é uma educação para a vida. Ela é consolidada através dos conhecimentos adquiridos na educação formal, assim como, nos conhecimentos adquiridos em outros espaços educacionais, sejam eles não formal ou informal.

Quando pensamos na formação humana no espaço formal, entendemos que esta formação esteja vinculada aos conhecimentos formais da educação, os conhecimentos ditos como: científicos, acadêmicos e propedêuticos. Quando pensamos na formação humana no contexto da educação não formal, pensamos em algumas características que favorecem o despertar para a humanização da educação, desde que desenvolvida a partir de alguns princípios.

Estes princípios, segundo Simson e Park (2001 *et al.*, GONH, 2013), devem apresentar caráter voluntário; devem proporcionar elementos para a socialização e solidariedade; devem visar o desenvolvimento social; devem favorecer a participação coletiva; devem proporcionar a investigação e, sobretudo, devem proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada, ou seja, a educação não formal tem o compromisso com a socialização do saber, com a partilha do conhecimento, com a mudança do modelo de educação estrutural e padronizado.

Para isso, é preciso pensar uma educação fora da sala de aula, uma educação que potencializa a aprendizagem além dos muros da escola, uma educação que articule o conhecimento apreendido nos diversos espaços de educação,

que adeque o tempo à realidade do educando, que estimule a aprendizagem para a vida como um todo, não só para o mercado do trabalho.

Como uma instituição voltada para a educação profissional e tecnológica, criadas pela Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições que têm a sua história pautada em ensino técnico de qualidade, e por consequência deve proporcionar uma formação integral aos estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho com as suas especificidades. No entanto, percebe-se ainda que os conhecimentos “científicos” nestas instituições sobressaem aos conhecimentos do cotidiano dos sujeitos, ou seja, a validação do conhecimento educacional perpassa pela “ciência positivista e racional”

O IFBaiano, possui um diferencial em relação aos demais institutos no Brasil, ele é uma instituição exclusivamente agrícola, ofertando cursos técnicos, na modalidade integral em agropecuária e integral em agroecologia. Como instituição voltada para o ensino agrícola possui as suas especificidades, visto que, tem relação direta com as comunidades rurais, com os territórios e com os princípios agroecológica. Segundo o documento elaborado pela SETEC/MEC/2009,

A educação agrícola requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e profissionais técnica e politicamente (p. 6).

Para pensar a educação agrícola, a partir desta nova perspectiva, com uso de novas tecnologias, de novo modelo de gestão e com a formação de profissionais responsáveis socioambientalmente, faz-se necessário promover mudanças significativas na forma como vêm sendo conduzidos os processos de ensino. É por isso, que o documento Resignificando o ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica-EPT, apresenta algumas metodologias necessárias para que estas mudanças aconteçam, estimulando o diálogo constante da instituição com outros espaços educacionais, sejam ele formal, não formal e informal.

O estágio de vivência, é uma prática que tem as suas origens na década de 70, nos cursos superiores de agronomia, a partir das inquietações dos estudantes, que não aceitava a forma como os seus estudos vinham sendo conduzido, deslocado da realidade dos sujeitos, ou seja, dos povos do campo (MOLINA, 2009). Com o apoio dos movimentos sociais os estudantes de agronomia conseguiram inserir o estágio de vivência nas universidades, sendo

hoje uma das ações do programa Residência Agrária, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Pronera (LIMA, 2022).

Dada sua importância, a prática do estágio de vivência, já testada e aprovada nos cursos superiores de agronomia, foi citada como uma possibilidade de inserção dos estudantes, dos cursos técnicos-agrícolas da rede federal de ensino, junto as comunidades rurais. Sendo assim, o estágio de vivência é uma ação pedagógica complementar fundamental para a formação profissional dos(as) estudantes do curso técnico em agropecuária e agroecologia, pois sugere para estes sujeitos uma conexão entre o conhecimento que se apreende em sala de aula com os conhecimentos práticos oriundo das disciplinas técnicas ou dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Desta forma, o estágio interdisciplinar de vivência consiste numa forma de construção de saber, a partir de uma conjugação entre teoria e prática tendo como parâmetro a realidade rural devido à natureza agrícola do curso.

A ideia principal proposta com essa ação pedagógica é colocar os(as) estudantes para dialogarem com os(as) agricultores de forma que os saberes sejam compartilhados. Com base nisso, Lima *et al.* (2009) considera que o estágio de vivência seja uma oportunidade única na formação do educando. Pois, a partir desta, os(as) estudantes aproximam-se da realidade na qual irá atuar caso dê continuidade nos cursos da ciência da terra, ampliam-se a troca de conhecimento, assim como, potencializam-se as experiências desses sujeitos.

Freire denomina este exercício como práxis pedagógica, ou seja, o estágio de vivência permite que os(as) estudantes, não só vivencie o cotidiano dos agricultores, mas também reflitam sobre a sua prática, considerando os conhecimentos teóricos (formal/sala de aula) e os conhecimentos do outro (informal/vivência) como peça fundamental para o seu processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira e Almeida (2009), a realidade não está pronta e acabada; é construída ou criada pelos sujeitos a partir de suas ideias, modelos e estruturas que organizam o seu conhecimento desta realidade. Sendo assim, os estudantes estarem frente a esta realidade é algo essencial, em especial, na Educação profissional e tecnológica, visto que, como dito por Marx, a educação humana e integral deve abarcar elementos da vida intelectual, da vida física e vida profissional dos trabalhadores (estudantes), logo os espaços não formais de educação são fontes inesgotável de saberes.

A vivência em espaço não formal de aprendizagens, como no caso da Associação dos Agricultores, desde que respeitado alguns aspectos, contribui com a formação humana dos educandos, bem como, com a sua emancipação. No entanto, este encontro entre estudantes e agricultores deve ser estruturado de forma que possa desenvolver a criatividade dos estudantes, possa relacionar-se com o cotidiano dos agricultores, criando um ambiente propício para a aquisição de novas experiências, sem, contudo, perder o seu objetivo

principal que articular conhecimento e realidade, a fim de desenvolver a autonomia destes estudantes.

Por conta, destes aspectos citados, a pesquisa foi organizada a partir de um projeto de extensão, com duração de sete meses, no decorrer deste período as etapas da pesquisa, foram sendo desenvolvida com a participação dos estudantes e dos agricultores. Sendo que a primeira etapa no campo, foi a fase diagnóstica, quando buscamos conhecer a história da Associação dos Agricultores do Gereba, bem como a história de vida da família acolhedora, para com isso, podermos estruturar o período de vivência intensiva (sete dias consecutivos na comunidade) e o período de vivência semi-intensiva (visitas programadas).

A vivência intensiva e semi-intensiva, foi o momento em que a estudante pode ver na prática algumas atividades que embora já houvesse se apropriado teoricamente dos conceitos, não tinha visto em lócus a sua aplicação, como foi o caso da clonagem do cacau, assim como também, os agricultores(as) que já realizava a parte prática da clonagem do cacau, sem, contudo, ter o conhecimento teórico sobre o porquê se fazia daquela forma. Com isso, ambos conseguiram com estas experiências compartilhar conhecimento, proporcionando o diálogo entre teoria e prática. Cabe destacar que os conhecimentos que o agricultor possuía, ele aprendeu na internet e não na escola, ou seja, em um espaço não formal de educação.

Para Libâneo (2002), a educação não formal engloba diversos espaços, no entanto, o que não se pode perder de vista é o seu caráter intencional de se produzir conhecimento. Sendo assim, o espaço da Associação de Pequenos Agricultores do Gereba-Apeag, tornou-se um local de produção de conhecimento, e conseqüentemente um espaço educacional não formal, não regido por normas e condutas padronizada, mas constituída de sujeitos relacionais, que frente os desafios impostos pela sociedade excludente, criam outras formas de se conceber, de se apropriar e de si compartilhar conhecimento.

Além da experiência prática, a vivência intencional da estudante na Apeag, possibilitou que ela tivesse a oportunidade de compreender como Apeag foi constituída; originária de um assentamento, a Apeag contou com apoio de vários programas do Governo Federal, destacando a importância do Movimento Sem Terra – MST neste processo de implantação e consolidação destes programas juntos com as famílias assentadas. De acordo com Gonh (2013), os movimentos sociais têm sido considerados como elementos de fontes de inovações e mudanças sociais, além disso, eles detêm um saber decorrentes de práticas cotidianas que podem ser apropriados e transformados em força produtiva.

Isto ficou evidenciado na correlação feita pela estudante entre os textos estudados na disciplina de Extensão Rural e o que foi observado no decorrer da vivência na Apeag. Ali ela pode tornar concreto aquilo que estava no campo abstrato de sua imaginação, a tal ponto de dizer “eu li vários textos sobre atuação do MST, e dos Programas, mas aqui eu vi que é real”.

Com a vivência intencional da estudante com os agricultores na Apeag, ficou evidente que é possível haver um diálogo entre a educação formal com suas normas e regras institucionais e a educação não formal com sua concepção social. Mas, para isso, a escola deve ser um local social de construção de conhecimento, cujo foco é o sujeito com as suas singularidades, atendendo o indivíduo nos seus aspectos cognitivos, afetivos, moral e social.

Diante disso, percebo que há um ponto de intersecção da pesquisa realizada com a inserção/inclusão dos estudantes do curso técnico em agropecuária do IFBaiano/*Campus* Valença e os agricultores da Apeag, através da prática do estágio de vivência, em conformidade com o que pensa Gonh (2013, p. 5) sobre educação.

Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulado no gabinete de algum burocrata.

Quando o Instituto de Educação Profissional e Tecnológica se propõe a colocar os(as) estudantes em contato com outros espaços não formal de educação, como a experiência aqui relatada, está dando a estes estudantes a chance de conhecerem além do que lhes são propostos para educação formal. Dando-lhe a oportunidade de acompanhar o dia a dia dos agricultores, levando-os a conhecerem outras formas de se relacionar com a natureza e com o mundo do trabalho como princípio educativo.

O espaço da vivência na Apeag, embora seja externo ao espaço formal de ensino IFBaiano, foi considerado como um espaço de aprendizagens não formal e informal, já que a vivência destes estudantes com os agricultores possibilitou diálogo entre os diferentes saberes “formais” “não formais”, sem excluir deste processo os saberes adquiridos ao longo da vida “informais”. Para finalizar, o lugar pensado para educação na minha pesquisa foi o lugar do diálogo entre os diversos saberes, lugar da ciência, lugar da educação cidadã e o lugar do sujeito, lugar onde a práxis é o ponto de partida e de chegada, lugar onde a formação humana e integral vai se constituindo a cominho da omnilateralidade.

## Considerações finais

É sabido que romper com a velha forma de pensar a educação não é fácil, possuímos uma formação cartesiana, então quando estamos diante destas situações, que envolve deixar o espaço da escola para ir até a comunidade, nos sentimos inseguros, a final não seguiremos uma cartilha com tudo pre-definido, vamos lidar com a realidade dos sujeitos, digo isso, porque de fato foi o que senti. Apesar disso, é necessário deixar de lado os medos e seguir com o projeto de tornar a escola um local onde a educação formal seja um dos elos do processo de aprendizagens dos estudantes e não o único como vem sendo defendido pelos que não querem que os estudantes possuam uma formação emancipatória.

É de suma importância percebermos que o diálogo entre os diferentes espaços de aprendizagens representa uma estratégia para superação do modelo tradicional de educação, pois, é através dele que o saber se torna socialmente construído, dando voz aos sujeitos, algo que não acontece na escola tradicional, onde o estudante é apenas o receptor e o professor é o transmissor de conhecimento. Só com o diálogo entre os saberes e com a relação teoria e prática, a partir de uma práxis refletida podemos formar estudantes capazes de ser um sujeito protagonista que compreende o seu papel na sociedade, que não é de ser o detentor de conhecimento, mas aquele que compartilha e aprende com o outro.

E, neste sentido, pensar a educação formal associada a educação não formal passa ser algo importante para formação dos estudantes dos Institutos federais de educação, pois não há como proporcionar uma formação humana e integral, sem colocá-los inseridos nestes espaços educacionais que extrapolam os muros das escolas, pois é na realidade dos sujeitos que as contradições se constituem, são debatidas e superadas.

Conclui-se que a vivência em espaço não formal produz, sim, ganhos significativos para a formação humana e integral dos estudantes da educação profissional e tecnológica, logo, esta articulação da educação em espaço não formal e educação formal deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola que se propõe a formar cidadão autônomo, frente a uma sociedade excludente e individualista.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta [...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004 decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004 decreto/d5154.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/529732>. Acesso em: 28 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONH, M. G. **Educação não formal e o educador social I (livro eletrônico): atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Rosimere Silva Santos. **Tencionando estágio de vivência na EPT: uma vivência/experiência enriquecedora com uma estudante do IFBaiano e com agricultores(as) da comunidade da Apeag em Valença-BA**. Catu-BA, 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

MOLINA, M. C. Residência agrária: estratégias e concepções. *In*: MOLINA, M. C.; ESMERALDO, G. G. S. L.; NEUMANN, P. S.; BERGAMASCO, S. M. P. P. (org.). **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

OLIVEIRA, B. C.; DIAS, C. S. Educação não formal: instrumento de libertação e transformação? **Revista Científica da FHOJUNIAAAS**, v. 5, 2017. Disponível em: <http://www.uniararas.br/revistacientifica>

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009.

SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata. Sieiro (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001.

# CAPÍTULO 10

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: quem decide o porquê ensinar e o quê?

*Diene Israela da Silva  
Madiane Santos de Assis*

---

### **Introdução**

A pessoa humana é um ser social dentro de uma cultura que é uma rede de conversações fechada coexistente com várias outras. Desde que nasce, começa a aprender os valores e condutas de sua comunidade, inicialmente com sua mãe e círculo familiar depois nos outros espaços de convivência comunitária. Aprender, assim como trabalhar faz parte da ontologia humana isto possibilita a sua inserção e preservação na sociedade.

Quanto mais a sociedade se torna complexa mais a questão do trabalho e do aprendizado se tornam sistematizados com propósitos e valores econômicos definidos. Atualmente o valor do trabalho está proporcionalmente ligado ao acesso ao estudo e/ou a lucratividade do produto desde trabalho. Devido à fluidez do sistema capitalista, não se sabe ao certo qual produto fruto da inventividade e trabalho trará lucro pessoal, entretanto é consenso que há trabalhos cujo valor econômico não depende do ritmo do mercado, mas do acesso ao aprendizado sistematizado fornecido pelas instituições escolares.

As ressignificações decorrentes da crise do processo de acumulação capitalista ocorridas no mundo do trabalho ao longo dos anos induziram mudanças profundas na forma de ser da classe trabalhadora. A fragmentação e a precarização do trabalho provocadas por essas transformações contribuíram para um processo de exclusão social acentuada pelo avanço do desenvolvimento tecnológico que acirrou a lógica de acumulação capitalista. Consequentemente, essas transformações impactaram a vida de trabalhadores e trabalhadoras na contemporaneidade, desenvolvendo um nítido processo de desqualificação profissional nos mais variados ramos produtivos.

Neste sentido, a Educação Profissional (EP) surge no contexto da educação brasileira, em um processo de ressignificação epistemológica comprometida com o um sentido de escola omnilateral e politécnica, assumindo um desafio ousado que é o de reverter a lógica voltada apenas para o mercado e

avançar, apresentando uma proposta educativa que considere as contribuições da EP para o desenvolvimento socioeconômico do país por meio de concepções pedagógicas transformadoras que permitam a formação da classe que vive do trabalho com o livre desenvolvimento de suas potencialidades, objetivando formar sujeitos emancipados socialmente. No entanto, esse movimento educativo contra hegemônico esbarra na concepção educacional do Estado, pois este define o porquê ensinar e o quê ensinar.

## **Breve histórico da educação profissional no Brasil**

Para fundamentar essa resposta, discorre-se sobre os processos pelos quais se configurou o Ensino Profissional no Brasil relacionando os conteúdos escolhidos com a motivação que levou a essa escolha. A primeira forma de ensino sistematizado no Brasil ocorre durante a colonização com a chegada dos Jesuítas. Estado e Igreja Católica tinham o objetivo de lutar contra a reforma protestante enquanto estruturavam e promoviam a exploração das potencialidades e riqueza aparente ou oculta do território invadido.

A tarefa era dupla, pois tinham que aprender a cultura desses povos autóctones para a partir dessas observações intervir ensinando a língua e costumes cristãos portugueses. Nesse modelo de educação tradicional, quanto mais cedo o aluno fosse iniciado nas letras maior sucesso obteria no aprendizado, pois se acreditava que o aluno na fase de sua mais tenra infância era como uma folha em branco que tudo poderia ser escrito, fixado. O público-alvo eram os indígenas, filhos de colonos e alguns escravos, nesse momento não se percebe um propósito geral da educação para o desenvolvimento econômico na colônia, o motivo da promoção desse ensino era para que fosse preservada a doutrina católica cristã e para tarefas cotidianas cuja realização dependesse de ler e contar.

Após duzentos e dez anos de atuação da missão jesuítica o Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), termina por expulsá-los acreditando que estes eram também responsáveis pela crise por qual passava Portugal, entra em cena as Aulas Régias, desestruturando o modelo jesuítico ao passo que reestruturava de maneira desordenada e lenta. Pode ser vista como a primeira reforma da educação brasileira, organizada por um governo agrário escravagista e excludente.

Promovia-se estudos de Humanidades sendo mantido o ensino religioso. Não havia formação de professor, nesse período, no entanto ocorreu o primeiro concurso para professor, para se candidatar bastava provar um conhecimento básico das letras. Essas aulas régias permaneceram até a primeira república, sendo ofertada no litoral com pouco alcance no interior do Brasil. Em comparação com o ensino dos jesuítas as aulas régias não promoveram mudanças a respeito alcance social do ensino, sendo para nativos e filhos de colonos brancos, não sendo ofertado para mulheres, escravos ou negros libertos.

Os acontecimentos políticos em Portugal resvalavam na organização social da colônia, as chamadas Aulas Régias, sofreram uma nova reforma com a demissão do Marquês de Pombal por D. Maria I que assumiu o trono em 1734, tornando-as aulas públicas, sem, no entanto, mudar sua estrutura e oferta. A chegada da família real também em 1808 e o nascente movimento de independência também trouxeram novas ideias para a formação da nação brasileira, começa-se então a perceber um movimento das elites para a construção de uma identidade nacional e estruturação de um Estado autônomo.

Com a independência do Brasil se tem uma promoção de um ensino público gratuito com a criação das escolas de primeiras letras e a criação do Colégio Pedro II. Porém, foi novamente uma reforma de curto alcance devido aos baixos recursos, poucas instituições e profissionais qualificados, a qualidade da educação não era assegurada para a maioria da população e os mais abastados pagavam pelos estudos fora do Brasil.

Vale ressaltar que já nesse período, sec. XIX, havia problemas com órfãos e desvalidos da fortuna e apesar de não ser uma característica estatal a dualidade da promoção de ensino também pode ser observada, pois para evitar convulsões sociais e dirimir as ameaças vindo desses sujeitos desassistidos o governo propunha recrutamento consentido ou forçado para os serviços militares ou para a marinha. Esses jovens aprendiam o ofício e aqui pode ser notado a educação pelo trabalho como forma de sanar as mazelas e desigualdades sociais.

Com a Proclamação da República, a educação passa a ser descentralizada cabendo ao presidente e aos governadores a organização sistêmica da educação brasileira. Este período é de turbulência mundial com difusão de filosofias e teorias a respeito da educação como motor propulsor do progresso, pois fomentaria mão de obra especializada necessária para o desenvolvimento da indústria no país.

Os anos iniciais da Primeira República são emblemáticos, pois ocorre a culminância dos movimentos dos pioneiros, cruciais para a organização da educação. Neste período, podem ser verificados dois deslocamentos no discurso educacional, o primeiro na instauração onde ocorre a negação do modelo escolar do regime imperial e o segundo na década de 20 com a avaliação dos entraves ao progresso da república brasileira. Na obra **A Escola e a República de Carvalho** (1989), é possível verificar o processo de redefinição do estatuto da escola na ordem republicana, o projeto político-pedagógico formulado nessa década, a ação reformadora de Caetano de Campos e uma reforma moral e intelectual desse período.

Segundo essa obra, nos anos 20 do século passado o movimento do entusiasmo pela educação foi à base para realizar reformas e tomar medidas governamentais a fim de sanar os males sociais e afastar um futuro desastroso

fomentando assim o tão desejado progresso. Embora a educação na história do Brasil seja sempre relevante e necessária para a governabilidade, nesse momento ocorre uma diferenciação substancial, pois agora ela seria o único meio pelo qual se resolveriam questões sociais diversas. Resolver o êxodo rural, a ociosidade e vícios da massa pobre analfabeta, o aproveitamento da mão de obra negra e de imigrantes europeus, a higienização e organização da cidade, era primordial para desentravar o progresso. Nesse sentido, a República só seria consolidada se regenerasse as populações brasileiras, deveria abraçar o brasileiro, integrar os imigrantes promovendo uma restauração da moral, enriquecimento do intelecto e uma organização do trabalho que alcançaria todos os níveis de convivência social.

Neste contexto, governo e as elites têm um pensamento claro a respeito do porquê ensinar, para promover desenvolvimento econômico, e do quê, separando a educação para o trabalho e a educação propedêutica. Dessa forma quando se tem o primeiro deslocamento do estatuto da educação fica claro que as medidas e reformas tem a função de negar o regime anterior, criando-se escolas para “ver” e ser “vista” em oposição ao que seriam retratadas como as velhas escolas sem espaço, luminosidade, métodos ou materiais adequados. Porém, esse projeto não alcança o objetivo para o qual foi pensado sendo posteriormente criticado por ser excludente e pensado para um determinado cidadão.

As massas amorfas permaneceram sem instrução deixando com isso o que foi chamado de dívida republicana. O novo deslocamento então é pensado para sanar essa dívida, fazendo uma associação direta entre a educação e o trabalho. Assim, novas reformas são pensadas de modo a ofertar um ensino com um período mais curto e mais abrangente, educar significaria não apenas ensinar de qualquer forma, mas disciplinar para atender a necessidade da república. Esses movimentos não foram uniformes, os discursos foram variados, entretanto, com um mesmo objetivo de educar e direcionar as massas amorfas alcançando com isso controle e progresso.

Ainda sobre a década de 20, a obra *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*, Xavier (2004) traz importantes contribuições, pois entende o manifesto como um documento histórico e também um texto literário que pode ser revisado e abordado de diversas maneiras ganhando interpretações elogiosas ou críticas a depender do objetivo do leitor. Foi um divisor de águas para a história da democratização do ensino público, seu legado se estende até a atualidade. Nota-se uma elite que considerava sua missão conduzir a sociedade a modernização por meio da educação, essa missão foi capaz de manter uma unidade ao grupo dos pioneiros.

Os fatos com o tempo parecem se tornar algo natural, como se sempre tivessem existido, a concepção de uma escola pública, gratuita acessível e

promovida pelo Estado tem uma força tão presente que soa quase impossível uma realidade diferente. O estudo do manifesto quebra essa concepção, analisa em termos sociais o movimento responsável por colocar a educação e a escola pública em evidência fundando as bases da democratização do ensino.

O contexto em que foi produzido o manifesto, expõe as disputas internas da ABS, o entrave entre grupos conservadores e renovadores e os acontecimentos que levaram a publicação do documento junto com a saída da elite católica desse movimento. Relata a ampla divulgação dada ao manifesto e como obteve aceitação e críticas. Ele foi construído para ser um memorial e de fato se tornou por seu potencial de mudanças sociais com propostas inovadoras. Ainda relata a importância de seu estudo para a história da educação, afirmando a necessidade de visitar o passado para entender o presente, nesse caso para entender as primeiras propostas da renovação da educação e contrastar com o quadro atual.

A ideia da missão da elite de conduzir a massa ignorante ao progresso é revelador de um entusiasmo pela educação. Como se a propagação em massa do saber possuído pela elite fosse suficiente para salvar o país que estava em crise. O alcance do progresso seria possível e simples caso a elite acordasse e substituísse as medidas conservadoras por inovadoras, técnicas e científicas. A fórmula da progressão social era guiar as massas, construindo a moral e dando instrução controlada e alcançando melhorias em todos os setores sociais.

Embora os pioneiros, além de pensar, se dispusessem a trabalhar no sentido de concretizar suas medidas, diversos fatores contribuíram para que não alcançassem o pleno aproveitamento de suas propostas. Talvez por não existir condições apropriadas para implantar o projeto político pedagógico, recursos humanos e financeiros necessários, conformidades e parceria com demais componentes da elite ou ainda por negar a participação popular. Entretanto realmente é um marco pela ousadia, estratégia e ação para a democratização do ensino e defesa da escola pública.

A historicidade da EP como falado anteriormente, pode ser percebida desde o sec. XIX com medidas profissionalizantes para dar destino aos desafortunados. Mesmo antes dessas mudanças no período republicano há uma movimentação de organização do ensino profissional, e sobre ele vamos discurrir um pouco.

Uma revolução na educação profissional, assim tratou Eliezer Moreira Pacheco, em 2010, quando discorreu sobre os Institutos Federais expondo seus propósitos, conceitos e organização. Neste texto o autor mostra que a educação profissional tem uma historicidade cuja revolução tratada pelo autor busca superar, como a “concepção da educação centrada nas demandas de mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial” (PACHECO, p. 17). No artigo *Tendências de Organização da Educação*

*Profissional no Brasil e a Criação dos Institutos Federais*, publicado no livro “*Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio*”, expõe-se bem essa historicidade, por via da apresentação dos decretos e análise da intencionalidade dos governos a autora afirma que a preocupação com a educação profissional em momentos anteriores a 1930 não possuía grande organicidade, era marcado por um caráter assistencialista e de prevenção social, tinha como público os desfavorecidos da fortunas, órfãos e abandonados.

Objetivava a formação de operários e contramestres através da oferta de educação primária e profissional, medida compreensiva uma vez que caso fossem deixados pelas ruas sem assistência poderiam cedo adquirir vícios, cometer delitos e se tornarem um incômodo para a sociedade. A partir de 1930, a política em torno das Escola de Aprendizes Artífices (EAA) criadas em 1909 não perde seu caráter funcional assistencialista, porém por conta da crescente demanda industrial são transformadas em 1942 em escolas industriais e técnicas, isso no período do governo de Getúlio Vargas no contexto das reformas de Francisco Campos. Em 1946, a Educação Profissional novamente passa por novas mudanças, aqui tenta-se romper com o caráter dualista presente no Ensino Médio para assim possibilitar o ingresso no Ensino Superior, e a equiparação de diversos ramos do ensino profissional e o Ensino Médio secundário.

É reorganizada em 1964, devido à alta demanda social por Ensino Superior e qualificação da força de trabalho, mantendo o teor dual nos cursos superiores para formação de tecnólogos e uma formação para dirigentes, se concretizando com a formação desses cursos e 1970, assim como uma certa unificação da escola média com cursos profissionalizantes a fim de formar técnicos de nível médio.

Outras grandes mudanças ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso onde as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e no governo de Luís Inácio “Lula” da Silva com a reorganização da rede federal de ensino que se estende pelo seus dois mandatos, quando em 2008 se consolida os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, organizadas a partir da integração de duas ou mais ou mais instituições federais de educação profissional de um de um mesmo estado e outras vinculações.

Sobre esses momentos de transformações da EPT, Pacheco salienta que o cenário da criação dos Institutos Federais no governo Lula, não será mais igual aos anteriores voltados apenas para atender as necessidades do mercado, foi um momento de revolução porque possibilitou trabalhar para a superação da representação existente: a do viés econômico, o que significava estender relações com outras instâncias sociais, pensar um projeto de educação amplo

que contribui para o desenvolvimento local e regional sem deixar de se articular com a cultura e sociedade. Ainda sobre esse momento e definição do que é Educação Profissional e Tecnológica, Pacheco afirma:

O que está em curso, portanto, reafirma que o que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa, e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial a autonomia intelectual (2010, p. 15).

As medidas efetuadas pelos governos não se concretizam apenas por um decreto, é dentro das instituições de ensino que essas medidas se tornam observáveis como sucesso ou não da política e projeto de educação pensada pelo Estado.

O Estado não atua sozinho, existem forças hegemônicas cujos interesses permeiam os projetos educacionais. Durante o Mestrado Profissional e Tecnológico a disciplina de bases teóricas clarificou a forma de atuação do Estado e a burguesia brasileira. O estudo da obra de Florestan Fernandes permitiu conhecer e relembra estudos que apontam para os interesses de quem organiza a educação no Brasil, esta obra agora será analisada como uma forma de manter na memória os caminhos pelos quais perpassa a sistematização da educação brasileira.

Como já afirmado, anteriormente, a educação no Brasil não existe por si, não é isenta de temporalidade nem é estanque. É comum ouvir que a escola do século XXI é a mesma do século XIX permanecendo imóvel e fracassada. Isto até pode ter uma superfície de verdade, mas a educação e a forma de educar não foge a historicidade, tem, portanto, elementos comuns e particulares em cada contexto histórico. Se olharmos o século XXI, será possível verificar que a educação é pensada idealizada tanto por pessoas que primam e lutam por uma educação de qualidade, quanto pela burguesia, que através do Estado tem guiado os rumos desta. Assim, compreender o papel da burguesia é compreender os obstáculos enfrentados pelas instituições escolares no processo de formação omnilateral e isto possibilitará criar estratégias para resistir.

Florestan Fernandes (1976), é aqui o autor escolhido para justificar o porquê dessa compreensão da serventia do Estado para a burguesia. Vamos mergulhar na revolução burguesa no Brasil para compreender como ela foi estabelecida, como se mantém e seu impacto na educação.

## A “Revolução Burguesa no Brasil” e seus reflexos na educação profissional

Peculiar é um termo definidor do processo sócio-histórico que ocorre no Brasil. Nossa amplitude territorial, formação populacional, economia, cultura e outros fatores afetam diretamente a forma como é pensado e realizado o desenvolvimento brasileiro. Não seria diferente para a conformação da burguesia brasileira, Florestan Fernandes (1976), ao tratar do processo de evolução da dominação da burguesia brasileira, ressalta que “há burguesia e burguesias” assim diferentes tipos de ideais, possibilidades e formas de concretização.

Falar da concretização da revolução burguesa é falar da luta dessa classe para equilibrar seus próprios interesses com o anseio populacional e o de outras classes dominantes. Numa conjuntura em que ganhava força o capitalismo competitivo e a modernização rápida com novas zonas de expansão econômica. Mudanças estavam ocorrendo de fato e a preocupação dessa classe “em sua ansiedade política ia mais na direção de amortecer a mudança social espontânea, que no rumo oposto, de aprofundá-la” (FERNANDES, 1976, p. 205).

Florestan constata que diferente da burguesia francesa, a brasileira embora tenha importado seu modelo e ideias revolucionárias democráticas, não se comprometia em cumprir demandas revolucionárias, ela buscava retirar das crises e da heterogeneidade, das condições econômicas brasileiras vantagens para si. Logo, a burguesia não estava preocupada em defender os mais pobres e oprimidos, ou implementar uma mudança estrutural e lutar contra uma aristocracia, mas estava preocupada em manter seu domínio usando os meios que eram possíveis, como se aliar as oligarquias e ao Estado.

No livro “*A Revolução Burguesa no Brasil*” é possível perceber a peculiaridade da burguesia brasileira:

As representações ideais da burguesia valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado. Mais que uma compensação e que uma consciência falsa eram um adorno, um objeto de ostentação, um símbolo de modernidade e de civilização. Quando outros grupos, se puseram em condições de cobrar essa identificação simbólica, ela se desvaneceu (FERNANDES, 1976, p. 206).

Essa classe dominante não era uniforme, mas tinha várias “ilhas” justapostas, segundo o autor. Preocupada em aliviar as tensões oriundas de sua composição, do pacto tácito com as oligarquias, juntamente com as tensões da economia exterior e das camadas baixas. Para estabelecer sua dominação, engendrou procedimentos autocráticos e democráticos quando era conveniente, deixando para a classe baixa pouco espaço para manifestação ou

oposição política, se houvesse sinais de revoluções estes deveriam ocorrer dentro da ordem. Sua reação para manter as estruturas sociais é confirmada pelos exemplos das práticas políticas abaixo:

Essa reação não foi imediata; ela teve larga duração, indo do mandonismo, do paternalismo e do ritualismo eleitoral à manipulação dos movimentos políticos populares, pelos demagogos conservadores ou oportunistas e pelo condicionamento estatal do sindicalismo (FERNANDES, 1976, p. 208),

Assim, historicamente a burguesia brasileira não teve um papel central em uma revolução social democrática que almejava mudar as estruturas, inverter classes dominantes ou impor um novo modelo político. Ela é uma “*força social naturalmente conservadora e reacionária*” que no bojo das mudanças das formas capitalistas se organizou para desfrutar as vantagens e garantir sua posição, primeiro por meio político depois socioeconômico. A redução do seu papel numa revolução é discutida abaixo:

[...] a redução do campo de atuação histórica da burguesia exprime uma realidade específica, a partir da qual a dominação burguesa aparece como conexão histórica não da “revolução nacional e democrática”, mas do capitalismo dependente e do tipo de transformação capitalista que ele supõe (FERNANDES, 1976, p. 214).

Para se adequar ao capitalismo dependente, garantir seu domínio e seu status social a burguesia utiliza-se do Estado das oligarquias e das desvantagens e desigualdades sociais. A democracia é um disfarce bem aceito e palatável para esconder um Estado restritivo e autocrático.

A burguesia do século XXI não destoa das características vista na revolução que se estendeu desde a vinda do século XIX para o XX. Continua pensando de maneira egoística e mobilizando o Estado para a manutenção de seus interesses. O impacto na educação é extremo e imediato, pois a normatização dessa área e a disponibilidade de verbas passa pelo governo.

Assim, testemunhamos cortes absurdos e reformas cuja justificativas não tem fundamentos senão utilitários: a atual educação não tem alcançado os índices estatísticos desejados, por isso as mudanças. Sem consulta aos profissionais da educação as medidas chegam de modo verticalizado, mas as consequências são horizontalizadas, sendo a intenção da burguesia apagada sob a ação do governo, este também se mantém camuflado por causa do destaque recebido pela escola.

A escola, enquanto unidade, não é compreendida dentro de uma estrutura social maior, não é percebida dentro de uma relação com o governo e a comunidade, assim carrega só a culpa pelo fracasso da educação.

Nesse contexto de dominação burguesa, os obstáculos da educação são objetivos e subjetivos. Objetivos quando podemos verificar de modo concreto, seria então na educação regular a falta de estrutura, equipamentos, profissionais qualificados, merenda, evasão, a segurança, entre outros, e no ensino profissional técnico tecnológico, também a evasão, a disputada carga horária, redução de disciplinas da área humana, e outros aqui não listados. E subjetiva, em todas as modalidades do ensino básico e superior, algo não concreto, mas igualmente impactante, a falta de uma suposta vocação, paixão ou simples vontade, o desrespeito pelo compromisso social, e entre outros uma visão restritamente utilitarista cujo fim é o trabalho, esta visão está impregnada tanto dentro quanto fora da escola.

### **Algumas considerações**

Pensar em uma visão restritamente utilitarista é pensar em um dos maiores obstáculos e talvez o mais difícil de combater, pois esse é uma internalização do espírito capitalista que se estendeu da burguesia para todas as camadas. Estou falando de um comportamento generalizado, cuja ações são dadas para um fim utilitário, formação para o trabalho, que dentro do capitalismo é uma ferramenta para levar ao sucesso financeiro, sendo mais sucesso como mais dinheiro. Então o papel do professor é deformado quando a profissão é escolhida pela promessa de estabilidade e emprego, quando este é visto pelo Estado não como um formador, mas um reproduzidor de força de trabalho qualificada, quando a escola não é um lugar para convivência e trocas, mas para um aprendizado prático, o professor já não é a pessoa humana, mas um produto para os clientes que é a sociedade, mas estes clientes são de variadas classes assim acessam produtos de variadas qualidades.

Os alunos, por sua vez, são clientes cuja escolha dos produtos, quando se trata de ensino básico, são realizadas pelos pais, uma maior qualidade do produto dará a esses clientes a possibilidade de serem transformados em produtos para suprir diversas áreas profissionais. Fica assim a importância e eficácia do professor vinculada ao sucesso dos seus alunos ao mercado de trabalho, não a sua transformação enquanto pessoa, e fica o sucesso da escola vinculado a esta mesma condição. Sob esta ótica o ensino propedêutico público tem fracassado, enquanto o ensino técnico, tecnológico integrado alcança maior sucesso.

Entretanto, diria que dentro da perspectiva capitalista as modalidades de ensino ofertadas têm obtido sucesso. Os alunos das escolas regulares fornecem mão de obra barata, compõe o exército de pessoas que fazem trabalhos mais subalternos. Os advindos das escolas técnicas integradas fornecem mão de obra qualificada para garantir a produção e funcionamento das diversas

indústrias, sem uma visão de mundo que possibilite uma compreensão ou maior intervenção na própria realidade.

O que fazer para superar os obstáculos para o alcance de um ensino omnilateral, principalmente dentro da educação técnico e tecnológica? Primeiro, deve-se ter em mente que as instituições de ensino não existem separadas da sociedade, portando de vincula ao Estado e a burguesia cujos interesses são adversos à formação omnilateral. É preciso que cada profissional da educação conheça a história das unidades em que atua, isto ampliará as noções de processo histórico e historicidade, os movimentos da relação entre Estado, escola e sociedade se tornarão visíveis e mais concretos. O profissional poderá perceber que está dentro de uma disputa capitalista não como pessoa com limitações e anseios, mas como um produto. Também poderá ser desfeita a noção de uma escola estática e servil, tanto como sistema, rede ou unidade, a educação é o centro de uma disputa dialética em desarmonia direta com o sistema capitalista, por isso em sua luta é possível verificar pautas cíclicas como pedir por uma educação pública e de qualidade, isto não é novidade.

Depois, entender que é possível propor caminhos diversos para se ajustar e resistir as medidas do governo. Embora as dificuldades aumentem é ainda possível pensar em uma educação para além do mercado de trabalho. Seja pela denúncia constante das falácias do governo ou por implementação nas unidades de ações que proporcionam uma educação omnilateral.

Se de dentro das escolas técnicas saírem pessoas com pensamentos críticos sobre a realidade será um grande avanço social. É claro que está luta depende força e desgasta a paixão ou vontade, mas, se a burguesia consegue tão habilmente administrar os fracassos e sucessos da educação para seu próprio interesse, nós educadores podemos nos unir para fazer do sucesso da educação algo a mais que alcançar o mercado de trabalho e do seu fracasso um objeto de responsabilidade social, principalmente do Estado e não simplesmente da educação.

---

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. *In: A CULTURA Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p. 289-320.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. v. 1. p. 179-191.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense: 1989.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e História Cultural. *In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 49-7.

MOREIRA, P. C. F. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834). **Revista brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 167-170, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38727>

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de História e historiografia da educação no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 73-128.

XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

# CAPÍTULO 11

## A PANDEMIA DE COVID-19: desafios e possibilidades da educação escolar pública brasileira

*Hellana Santos Lima  
Jamile Silva de Oliveira  
Ana Lúcia Nunes Pereira*

---

### Introdução

O período pandêmico causado pelo vírus da covid-19 provocou diversas e repentinas mudanças em todas as esferas da sociedade brasileira e na educação não foi diferente. Vivenciar esse processo de perto, por estarmos inseridas na educação escolar em rede privada e pública, nos trouxe reflexões acerca do desempenhar do exercício de ensino/aprendizagem na rede pública.

Frente aos desafios que encontramos no período de quarentena, em decorrência do aumento exponencial de casos, apesar dos instrumentos utilizados nas ações emergenciais de controle da pandemia, nos afligiu perceber as inúmeras implicações que foram surgindo diretamente na educação.

Partimos então do pressuposto de que a educação escolar pública enfrentou grandes desafios no referido período. Inquietações emergiram não apenas sobre esses desafios que foram e têm sido enfrentados, como também as possibilidades geradas a partir de um olhar pedagógico de intervenção na busca de resultados.

Esse trabalho se justifica pela abrangência social que se tornou tão pertinente e necessária para desvelar as implicações deste momento atípico. Ainda mais oportuno, essa pesquisa se apresenta num momento em que os educadores da escola pública dia após dia estão vivenciando desafios educacionais a que foram submetidos compulsoriamente pela pandemia de covid-19. A cada dia são percebidos tais desafios que incidem no processo educacional em face da socialização e relacionamento em sala, organização e autonomia, interpretações, criticidade e tantos outros pontos que foram afetados pela distância do aluno, professor e espaço educacional.

Desse modo, a fim de compreender o caminhar da educação em tempos tão inquietantes e desafiadores, foi construída, para nortear e contribuir com

este trabalho, a seguinte questão de partida: Quais os desafios e possibilidades enfrentados pela educação escolar pública no período de pandemia de covid-19 no Brasil? Com o intuito de conhecer os reais desafios da educação durante a pandemia, as problematizações e as possibilidades emergidas é que esta pesquisa se faz presente, cujo objetivo geral é: identificar os desafios e possibilidades da educação escolar pública decorridos durante a pandemia de covid-19. Em face disso, buscamos: fazer uma breve discussão sobre a educação escolar pública no Brasil antes e durante a pandemia de covid-19; sublinhar os desafios enfrentados na educação escolar pública diante das demandas ocasionadas pela covid-19; conhecer as possibilidades apresentadas pelos poderes públicos para reconfiguração da educação escolar pública no pós-pandemia.

Para aprofundar este estudo, buscou-se referenciais teóricos fundamentados em concepções propostas por Costa (2017), Lima (2020), Santos (2020), Teixeira (2007, 2009). Buscou-se também a leitura de documentos oficiais com disposições legais e normativas que se fizeram fundamentais para entender como as Medidas Provisórias (MPs) reverberaram na educação nesse momento de pandemia<sup>1</sup>.

Ser estudantes de um espaço educacional público que é a Universidade do Estado da Bahia e vivenciar a educação durante a pandemia, observando as dificuldades organizacionais em estabelecer formas que alcançassem o coletivo em suas particularidades, foi um fator importante que impulsionou o avanço da pesquisa ao considerar quão difícil é promover o ensino num período atípico, sem uma base anterior que orientasse a educação escolar pública para enfrentar este momento.

O distanciamento dos muros da escola, das salas arrumadas e alunos presentes, possibilitou a reflexão acerca dos desafios educacionais que se desvelaram a partir da visibilidade obtida ao ultrapassar o ambiente escolar e alcançar as diversas esferas da sociedade.

---

1 A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, o governo estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. O CNE apresenta por meio do Parecer nº 9/2020 de 1 de junho de 2020, uma reorganização do calendário escolar bem como da possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que é uma alteração na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Com o intuito de mitigar os efeitos da crise sanitária causada pela pandemia no campo educacional, foi criado o Projeto de Lei nº 3520 de 2021, que visa instituir o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de covid-19 na Educação. As seguintes resoluções serviram para nortear as redes de ensino municipais e do sistema estadual de ensino da Bahia. Dentre elas estão a resolução CEE-BA nº 27, de 25 de março de 2020 e o Parecer CEE-BA nº 53, de 25 de março de 2020.

## Os desafios da educação escolar pública no período da pandemia da covid-19 no Brasil

No final do ano de 2019, o mundo foi impactado com notícias acerca do novo coronavírus a partir do comunicado realizado pelas autoridades chinesas à Organização Mundial da Saúde (OMS), declarando a alta perigosidade pelo seu elevado nível de contaminação e mortalidade.

Após incertezas e especulações sobre um vírus até então desconhecido, em março de 2020, com a sua rápida propagação, um alerta foi emitido pela OMS notificando a pandemia que deixaria de ser um surto, tornando-se uma doença que foi mundialmente disseminada. Diante desse cenário, medidas preventivas foram tomadas alterando intensivamente a rotina de todos os cidadãos.

Com o intuito de conter o avanço do vírus, o mundo precisou se adaptar a novos hábitos como o uso de máscaras e posteriormente o distanciamento social, ocasionando a partir disso, o estado de quarentena. Tais medidas provocaram repentinas e impactantes mudanças gerando grandes desafios nas diversas áreas da sociedade em sua totalidade. Entre as áreas afetadas, encontra-se a educação escolar pública.

São notórios os incontáveis desafios encontrados no caminho que percorre a educação desde os tempos passados até os dias atuais, com injustiças causadas pela assimetria social e pelo reflexo de classes dominadoras que semearam uma educação tendenciosa frente a uma sociedade capitalista, demonstrada na educação escolar, ao intensificar as diferenças entre classes e as oportunidades oferecidas.

Sendo assim, podemos dizer que as desigualdades na educação escolar são oriundas de um trajeto cuja diferença, incoerência e subordinação fazem parte da sociedade, refletindo em diversas camadas sociais e impactando a educação escolar.

Santos (2020) reforça essa reflexão ao citar que:

[...] Vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena [...] (SANTOS, 2020, p. 32).

A quarentena denunciada pelo autor e evidenciada nesse momento pandêmico leva a refletir sobre os desafios que foram enfrentados, também no campo educacional, em especial nas escolas públicas.

Assim, a educação escolar pública transcendeu os muros da escola, deixou o espaço físico habitual das cadeiras, mesas, lousas e corredores para

aventurar-se em salas virtuais, ferramentas tecnológicas e sistema remoto. À primeira vista, parece ser uma boa evolução na área da educação pública advinda de um sistema educacional muito bem estruturado a ponto de acompanhar as mudanças da sociedade e do avanço tecnológico. No entanto, isso não significa dizer que esta mudança foi decorrência do advento da tecnologia em proporções e situações favoráveis para tal transposição.

De fato, sabe-se que em algum momento a educação escolar pública abriria um leque maior de possibilidades para a entrada das ferramentas digitais. Todavia, essa grande transformação chegou em um momento em que a educação pública se encontra longe de estar preparada, evidenciando um fato que já se percebe há tempos: a educação escolar pública sempre esteve aquém das exigências da tecnologia digital.

Toda transição ocorrida compulsoriamente no campo educacional presencial para o sistema remoto, provocada pela pandemia, causou grandes dificuldades para a adaptação das aulas a esse sistema. Para além disso, refletiu-se que os desafios da educação escolar pública são inúmeros e transcendem os défices de currículo. Ao reproduzir princípios, percebidos e acentuados durante a pandemia de covid-19, cuja metodologia se baseou na transmissão de conhecimentos pautados em exercícios que se distanciaram da criticidade, como uma possível salvaguarda para uma prática de democracia, uma vez que foram realizadas atividades assíncronas, não se considerou a realidade familiar de cada estudante. Assim sendo, a escola pública e conseqüentemente os alunos que a ocupam, sofreram um grande impacto ao vivenciarem uma pandemia sem preparo e estrutura para superar os desafios decorridos de uma longa quarentena educacional que desencadeou problemas sociais, familiares, psicológicos e financeiros.

Em vista disso, Teixeira (2007) aborda que:

A importância da educação, nos dias de hoje, não é apenas uma consequência da complexidade da vida moderna, porém, talvez ainda mais, da inclusão no seu campo de todas as questões da vida humana, que anteriormente possuíam técnicas ou setores diversos de ação (TEIXEIRA, 2007, p. 69).

A educação é fundamental para a consolidação e fortalecimento das relações sociais, sendo a escola um forte instrumento na formação dos indivíduos de forma integrada às questões sociais e na construção do seu conhecimento e reconhecimento da sua cultura.

Neste aspecto, não podemos deixar de falar, ainda que de maneira breve, sobre as diferenças entre a educação pública e privada para entender um fator crucial que teve retrocesso devido a quarentena, que é o desafio por uma educação democrática e com qualidade ao considerar que: “[...] uma educação de

qualidade não se concretiza se não valer para todas e todos. Qualidade sem equidade não é qualidade [...]” (LIMA, 2020, p. 17).

Visto isto, Teixeira (2007) destaca a importância em estabelecer uma educação democrática com oportunidades de crescimento e desenvolvimento que abranja toda a sociedade ao pontuar que: “[...] Se a ideia democrática tem qualquer valor, havemos de perceber que o seu sentido profundo e generoso consiste em proporcionar a todos os homens que nascem no solo livre do Brasil iguais oportunidades de triunfo e de êxito na vida” (TEIXEIRA, 2007, p. 221).

Essa igualdade de oportunidades tão sonhada por Teixeira ainda não foi alcançada pelo povo brasileiro. Enquanto a organização dos estudos na escola pública foi feita predominantemente assíncronas, com atividades enviadas e pequenos vídeos em grupos de WhatsApp, as escolas privadas se pautavam em aulas remotas diariamente e em atividades precisas que foram mediadas a partir da estrutura tecnológica do espaço educacional. As desigualdades já existentes foram aclaradas e acompanhadas entre as famílias, a sociedade e canais informativos.

Tais diferenças citadas no ensino deriva de uma exclusão digital vivida por parte dos alunos e dos professores da rede pública que não possuem acesso às tecnologias ou o conhecimento necessário para manuseá-las.

Segundo Costa (2017), uma educação pautada no Ensino a Distância é:

Uma modalidade de educação planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação. É uma forma de ensino-aprendizagem mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permitem que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes (COSTA, 2017, p. 61).

Neste aspecto, o ensino público se distanciou da ideia de uma educação escolar a distância ligada ao uso de plataformas digitais eficazes pela falta de recursos e pela realidade familiar dos alunos, visto já como um acréscimo às desigualdades históricas e tão mencionadas entre duas realidades socioeducacionais.

É importante destacar que o aumento exponencial dos casos de covid-19 impulsionou o país a entrar em estado de quarentena, o que ocasionou, em março de 2020, o fechamento das escolas e encerramento temporário das atividades presenciais a fim de manter o distanciamento social e conter o aumento de pessoas infectadas pelo vírus.

A suspensão das aulas afetou diretamente toda comunidade escolar. Os alunos, suas famílias, o corpo docente e gestão tiveram suas rotinas interrompidas. Mais de 80% dos estudantes da educação básica do país ficaram em casa e, por um tempo, sem qualquer acesso a aprendizagem escolar. As

escolas das redes públicas sofreram mais para adaptar-se ao novo cenário. Lima (2020) salienta que:

[...] embora a interrupção das aulas presenciais tenha ocorrido praticamente ao mesmo tempo para todas as modalidades, etapas e redes, as condições para interagir com propostas alternativas, atividades a serem realizadas em casa foi drasticamente desigual, em função de um amplo conjunto de fatores internos ou externos aos sistemas educacionais e iniquidades de distintas naturezas. Assim como, certamente, serão também desiguais suas consequências (LIMA, 2020, p. 19).

As redes estaduais e municipais iniciaram o planejamento das aulas não presenciais de forma desigual, evidenciando ainda mais a divergência educacional existente no território nacional. O autor destaca que uma parcela considerável das escolas municipais ainda não havia ofertado atividades não presenciais até meados de maio. Seja por dificuldade em implementar ações que haviam planejado seja por julgarem que tais práticas seriam inadequadas.

Fatores econômicos e estruturais influenciaram a forma com que cada rede educacional se planejou para elaborar as ações necessárias para dar início a esse modelo de aprendizagem, algo novo para as escolas públicas estaduais e municipais que foi provocado pelas instâncias do distanciamento social. Cada região, estado e município diferem uns dos outros no que se refere a perfil de aluno, estrutura das escolas, níveis socioeconômicos e oferta de oportunidades. Nas palavras de Lima (2020):

Enquanto as desigualdades de condições na oferta de oportunidades de aprendizado estão mais fortemente vinculadas às características dos territórios (regiões do país, contextos urbanos e rurais, por exemplo) e às especificidades das etapas e das redes de ensino, as determinantes das possibilidades de acesso a tais oportunidades relacionam-se, adicionalmente, com características socioeconômicas das famílias, dos estudantes e dos educadores e impactam de maneira mais evidente os estudantes segundo sexo/gênero, cor/raça e renda familiar (LIMA, 2020, p. 33).

Embora o país inteiro tenha sido afetado semelhantemente a partir da doença epidêmica, provocando a mesma urgência em fechar as escolas devido a quarentena, as realidades socioeconômicas dos envolvidos são diferentes e por isso as tomadas de decisões no que se refere ao encaminhamento das ações propostas para a educação divergiram a depender das suas localizações territoriais e segmentos de ensino.

## Os docentes em tempos de pandemia

Professores da rede básica de ensino, acostumados a uma prática aperfeiçoada pela rotina, foram submetidos a ingressar no universo das TICs para ministrarem suas aulas neste novo modelo de ensino. A maioria dos docentes não possuíam o mínimo de preparo em manusear os aparelhos tecnológicos necessários para interação com os seus alunos, outros ainda nem mesmo dispõem de recursos como *smartphones*, computadores e câmeras de qualidade. Até mesmo adequar um espaço em suas casas para as aulas se tornou uma tarefa árdua. Foi um início muito desafiador para o corpo docente.

As aulas começaram meio desajustadas e, grosso modo, foram sendo “desenroladas”, até irem aos poucos encontrando um caminho para que a interação entre professor e aluno propiciasse o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Com a necessidade da inclusão de tecnologias no exercício docente durante a pandemia e sem uma formação continuada para prepará-los e orientá-los nas práticas, os professores precisaram se valer de instrumentos que orientassem e contribuíssem para o ensino a distância através de aulas gravadas e materiais online. No entanto, muitos se esforçavam no uso das ferramentas digitais com os poucos aparelhos que já possuíam e com um baixo conhecimento técnico em administrá-los.

Aos poucos, plataformas de ensino e aplicativos para celular foram ganhando espaço. Alguns cursos e materiais foram gradualmente sendo ofertados para que os docentes e os discentes pudessem encontrar apoio nas suas tarefas, mas as demandas eram grandes diante de tantas dificuldades.

Ainda mais desafiador foi manter os alunos engajados e motivados a seguirem todo esse processo estando distantes, à medida que vivenciavam as perdas, que se agravavam os problemas financeiros, o medo do desconhecido e do confinamento, uma vez que os problemas sociais não estão dissociados da vida escolar.

Frente às mudanças no ensino do presencial para o remoto, agonias e inquietações foram surgindo, fazendo com que o corpo docente ansiasse por respostas ao perceber uma nova rotina que estava sendo emergida, seguida por dúvidas e inseguranças quanto ao papel mediador da aprendizagem. Por isso, Lima (2020) pontua que:

Dentre os brasileiros, os professores foram uma das categorias profissionais mais afetadas: tiveram que transformar sua expertise em ensino presencial para adequá-la à educação remota. Grande parte nunca havia ensinado a distância e tiveram que se reinventar para se adequar à nova realidade. A maioria reporta nível alto de ansiedade, preocupação com a saúde de suas famílias, além da sua própria saúde mental e física. A

preocupação se intensifica ainda mais pelas condições de desigualdade dos alunos. Ser docente é criar vínculo com seus alunos. Os professores ficam preocupados não só pela aprendizagem, mas pela merenda, segurança, integridade física e mental dos alunos (LIMA, 2020, p. 66).

Tamanhas inquietações ao notar situações que estavam fora do alcance enquanto professor, pelas medidas preventivas oriundas de decretos municipais, estaduais e federais, fizeram com que desenvolvessem o sentimento de impotência e insegurança quanto ao rumo da educação escolar.

Tais sentimentos e situações vividos por parte dos professores que além de estarem apreensivos com o aprendizado dos alunos, ao trabalharem com uma metodologia de ensino pouco conhecida e instrumentos insatisfatórios, também eram tomados por questões pessoais enquanto seres humanos em uma pandemia que ocasionou medos e perdas, gerando proporções de fragilidade e esgotamento físico e mental. As altas cobranças de secretarias de educação, pais e gestores também somam ao acréscimo de ansiedade devido ao desdobramento das funções que acarretaram problemas psicológicos.

Diante disso, os professores que tanto cuidavam, precisavam ser cuidados e amparados, proporcionando a eles atividades que pensassem no bem-estar emocional, para trabalharem com melhores condições, a fim de ajudarem os alunos e a si próprios a passarem por esta etapa tão difícil. Conforme Lima (2020), o cuidado e acolhimento com os docentes e alunos deveriam ser pautas importantes para o retorno presencial das aulas principalmente dos que tiveram baixos níveis de aprendizado.

Vale ressaltar, que do ponto de vista da educação pública, percebeu-se que um sistema já defasado tomou uma proporção sem precedentes. O prejuízo educacional para as classes populares devido a pandemia foi enorme, afetando ainda mais a frequência e permanência dos alunos durante a quarentena e no retorno às aulas presenciais.

A pandemia obrigou muitas famílias cuja renda se dá por atividades rurais, agrícolas ou domésticas, a colocarem seus filhos para trabalharem e ajudarem no sustento da casa. Obviamente, eram trabalhos informais com salários irrisórios e péssimas condições, que tiraram o tempo do estudo e lhes fizeram se acostumar com uma realidade trabalhista precária para conseguir o sustento, afetando diretamente a continuidade das aulas não presenciais.

Soma-se também à evasão escolar, o fato da população de baixa renda não possuir internet, nem aparelhos tecnológicos. Muitas famílias não dispõem nem mesmo de energia elétrica em suas residências. Aqueles que tinham condições mínimas de assistir às aulas, sentiam-se desmotivados, muitas vezes em razão do despreparo dos professores em planejar aulas online sem ao menos uma formação inicial para executar a função que lhes foi imposta.

Em virtude disso, Lima (2020) enfatizou que:

Avançar no aprendizado tem desafiado permanentemente gestores, educadores, estudantes e suas famílias a estarem habilitados, motivados e engajados com a necessidade de superá-la. Esse efeito perverso é quase totalmente explicado por desigualdades socioeconômicas e reflete fatores estruturais da realidade brasileira [...] (LIMA, 2020, p. 15).

Fatores sociais presentes nas estruturas familiares e educacionais refletem significativamente na descontinuidade dos alunos que se encontravam desencorajados, havendo a necessidade de uma motivação e persistência por parte dos grupos que norteiam a vida dos discentes.

## **Procedimentos metodológicos**

Para compreender os caminhos percorridos desta pesquisa, trabalhamos com a abordagem qualitativa através de um estudo bibliográfico.

O estudo bibliográfico nos possibilitou um aprofundamento, de forma crítica, sobre os desdobramentos enfrentados no ensino público brasileiro. Deste modo, no decorrer de nossa pesquisa, procuramos estabelecer um diálogo com os vários autores, de forma que ficassem claros o referencial e a dimensão de realidade em que os conceitos emergiram.

O diálogo com os diferentes autores foi indicando elementos importantes para nos ajudar a entender os desafios e possibilidades enfrentados pela Educação Escolar Pública no período de pandemia de covid-19, o que nos possibilitou traçar uma rede de relações, considerando as várias conexões que poderíamos estabelecer com as diversas formas de conhecer, permitindo uma interpretação ou uma releitura mais crítica do que representou a pandemia para a educação escolar pública. Esse percurso foi se delineando no texto e foi determinando a sequência que se reflete na forma que construímos esse trabalho.

## **Resultados e discussões**

A pandemia de covid-19 abalou um sistema educacional já fragilizado. A educação escolar pública brasileira tem lutado para firmar-se e ganhar seu espaço devido na sociedade. Entretanto, a pandemia chegou e evidenciou todas as fraquezas que os poderes públicos vêm negligenciando, e neste momento os danos são ainda maiores dada a situação que o mundo vem enfrentando. Com efeito, as autoridades competentes precisam se esforçar para reverter tal situação, buscando caminhos para reerguer a educação, observando todos os efeitos adversos provocados pela pandemia, não apenas lacunas educacionais,

como também sociais e emocionais na vida de cada estudante, e por extensão, às suas famílias e toda comunidade escolar. Não há possibilidade de educar um país que tem passado fome, que tem sofrido com o desemprego, com a violência e agora com as perdas irreparáveis de entes queridos causadas pelo vírus.

Adotar medidas efetivas neste momento é crucial para que a volta e permanência de todas as crianças e adolescentes do país às suas escolas seja uma nova oportunidade de viver plenamente e usufruir de tudo o que a escola pode oferecer para seu desenvolvimento. Será um longo caminhar, diante das perdas irremediáveis vividas pela educação. Portanto, as políticas públicas precisam se voltar, especificamente, para a área educacional, em especial para as escolas públicas, e investir como nunca antes em toda a história.

O esforço precisa ser real e as ações concretizadas corretamente e em tempo hábil, por ser a educação um ponto de partida primordial na reconstrução de uma sociedade. Em especial nesse momento crítico no qual se observa que esse não é um retorno típico dentro das normalidades como ocorria antes da pandemia. É preciso reconhecer que as instituições de ensino receberão alunos com uma grande vulnerabilidade social e um déficit no aprendizado muito significativo. Por isso, as escolas devem agir na busca pela recuperação de um ensino que não foi eficiente na modalidade de aulas remotas. Faz-se necessário por parte dos órgãos dirigentes, aproximar-se dos problemas de ensino/aprendizagem, visivelmente grandes, para auxiliar toda a comunidade escolar nesse grande desafio que é dar um rumo diferente à defasagem educacional.

Nessas circunstâncias, houve a carência de reconfiguração educacional para o enfrentamento de momentos atípicos como o ocorrido em 2020 – pandemia de covid-19 – que fizesse diminuir os desafios que foram causados, pensando e efetuando estratégias democráticas, pontuando a realidade da sociedade e a necessidade primária antes de introduzir as aulas remotas.

Assim, para construirmos uma educação de fato transformadora se faz necessário valer-se de um processo educativo que vise o desenvolvimento do ser humano em suas possibilidades de aprendizado, com oportunidades e meios democráticos, regidos por atitudes pedagógicas que considerem o crescimento pessoal e social como fatores importantes no ensino/aprendizagem.

Sabe-se que apesar das intempéries da quarentena é possível trilhar novos caminhos na educação. Os professores provaram mais uma vez sua resiliência e se reinventaram em meio a tantos desafios que lhes foram impostos. Logo, pode-se afirmar que houve muita aprendizagem para os docentes com todos esses acontecimentos, tanto sobre si como em relação a sua prática pedagógica em decorrência da mudança do espaço em que ministravam suas aulas, nos materiais utilizados e na forma de interação e mediação no ensino.

## Considerações finais

Após um longo período de pandemia que ocasionou distanciamentos sociais e quarentena, o Brasil aos poucos tem voltado a sua rotina de trabalho, estudos e demais acontecimentos que foram freados devido ao impacto causado pela covid-19, que ainda estamos vivenciando pelo rastro deixado na sociedade, que vão desde a saúde com inúmeras mortes, ao cenário financeiro e educacional que intensificaram a pobreza e desigualdades já existentes.

Para compreender os desafios decorridos e as possibilidades educacionais emergidas nesse período é que esta pesquisa foi construída, a fim de fazer uma breve discussão sobre a educação escolar pública no Brasil antes e durante a pandemia de covid-19; sublinhar os desafios enfrentados na educação escolar pública diante das demandas ocasionadas pela covid-19 e conhecer as possibilidades apresentadas pelos poderes públicos para reconfiguração da educação escolar pública no pós-pandemia.

É evidente, que o Brasil não estava preparado estruturalmente para viver um momento tão atípico como a quarentena, em virtude dos desafios que acompanham a educação por anos e pela falta de um ensino pautado na democracia, que ofereça oportunidades de crescimento, autonomia e criticidade. Pela mesma razão, Teixeira (2007) pondera que, para de fato acontecer, é necessário que a escola pública seja uma máquina que ensina e prepara os indivíduos para viver em democracia.

Nessa perspectiva, há a necessidade de reconfigurar a educação. Algo que já necessitava ser feito antes da pandemia ou no seu início, porém como já explanado nos capítulos anteriores sobre os desafios e as grandes demandas sociais, aqueles que compõem a sociedade e utilizam a escola pública são prejudicados pela falta de tomadas de decisões e de recursos financeiros investidos corretamente.

Enfim, sabemos que os problemas aclarados pelo novo coronavírus são muitos e que a cada dia novos problemas serão percebidos, visto a incapacidade de mensurá-los. Acreditamos em uma educação que supere tais desafios, frente aos progressos que ocorreram graças àqueles que enxergaram possibilidades de ressignificação e, mesmo diante de incertezas e falta de suporte, lutaram e lutam para que a educação seja um direito de todos. E apesar dos desafios, conseguem avançar rumo a um ensino escolar público de qualidade.

## REFERÊNCIA

COSTA, Adriano Ribeiro da. A Educação a Distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Eletrônica do Centro Universitário do Rio São Francisco**, Paulo Afonso, n. 12, p. 59-74, 2017. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a\\_educacao\\_a\\_distancia\\_no\\_brasil\\_concepcoes\\_historico\\_e\\_bases\\_legais.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf). Acesso em: 29 maio 2022.

LIMA, Ana Lúcia D'Império. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades**. [S.l.]: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: [https://frm.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia\\_digital-1-compactado.pdf](https://frm.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-1-compactado.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. 32 p. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2022.

TEIXEIRA, Anísio Spínola, 1900-1971. **Educação é um direito**. Apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Coleção Anísio Teixeira; v. 7).

TEIXEIRA, Anísio Spínola, 1900-1971. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. 424 p. (Coleção Anísio Teixeira; v. 4).

# CAPÍTULO 12

## EDUCAÇÃO E TRÂNSITO: um olhar para o futuro numa intervenção Psicopedagógica

*Taiza Oliveira Costa*

---

### **Introdução**

**E**ste artigo trata de um estudo sobre as relações entre Trânsito e Educação dentro de uma perspectiva de intervenção psicopedagógica. Diante de uma preocupante realidade, onde “[...] os acidentes de trânsito com vítimas, envolvendo não só motoristas, mas também pedestres, vêm-se destacando [...]” (MARTINS, 2004, p. 17), surge a necessidade de adoção de medidas que possam contribuir para o comportamento consciente do indivíduo no trânsito.

Segundo pesquisa realizada pela Unesp (Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho) o erro humano, em todo o mundo é responsável por mais de 90% dos acidentes registrados. No Brasil, estima-se que ocorra aproximadamente mais de 40 mil mortes anualmente causadas por acidentes no trânsito; tendo como principais causas as imprudências: velocidade excessiva, dirigir sob efeito de álcool, distância insuficiente em relação ao veículo dianteiro, desrespeito à sinalização e dirigir sob efeito de drogas.

No Portal do Trânsito, foi publicado no dia 6 de abril de 2010 um mapeamento das mortes por acidentes de trânsito no Brasil realizado pela CNM (Confederação Nacional dos Municípios) através de uma análise dos dados mais atualizados sobre mortes nos estados e municípios brasileiros, apresentando a situação e a evolução da mortalidade no trânsito nos diversos locais do Brasil. Estes estudos revelam que entre 1997 e 1999, as mortes em acidentes terrestres estavam caindo, mas voltaram a crescer em 2000, mostrando que as mudanças inseridas com o Código de Trânsito de 1998, com objetivo de melhorar a segurança dos veículos e incrementar a fiscalização eletrônica, não fizeram com que a mortalidade por acidentes de trânsito apresentasse redução importante. Só em 2007, os seguros DPVAT registraram 66.837 mortes, atingindo um pico histórico que colocou o Brasil entre os países com mais mortes no trânsito no mundo. Entretanto, em 2008 começou a haver uma leve queda nos acidentes fatais, o que pode indicar os efeitos positivos da Lei nº 11.705/08 que endureceu as penas para os condutores que dirijam sob o efeito do álcool ou de qualquer substância psicoativa.

Atualmente, no Brasil existem três fontes de dados que buscam contabilizar as mortes em acidentes de trânsito: DENATRAN (Departamento Nacional de Trânsito), DATASUS (Banco de Dados do Sistema Único Brasileiro/MS) e Seguros DPVAT (Danos Pessoais causados por Veículos Automotores de Via Terrestre ou por sua carga a Pessoas Transportadas ou não). Embora, apresentem estatísticas diferentes, esses órgãos nos proporcionam ter uma visão de como, quando e porque esses acidentes vêm acontecendo. Fornecendo-nos subsídios para a formulação de políticas públicas que favoreçam a segurança no trânsito e que possam evitar os acidentes a partir de medidas que incentivem a valorização da vida e condutas voltadas ao bem comum.

Para isso, é de fundamental importância que os órgãos e entidades ligados ao Sistema Nacional de Trânsito busquem desenvolver programas que fortaleçam o exercício da cidadania e que trabalhem com valores como: respeito, gentileza, cooperação, tolerância, solidariedade tão importantes ao convívio social. Pois, “dada a diversidade, uma convivência harmônica entre os indivíduos com diferentes comportamentos requer, acima de tudo, respeito aos direitos e deveres uns com os outros” (MARTINS, 2004, p. 18).

Algumas iniciativas já estão sendo tomadas. O novo Código de Trânsito Brasileiro, Lei nº 503, de 23 de setembro de 1997, que passou a vigorar a partir de 22 de janeiro de 1998, trouxe consigo muitas inovações. Uma das mais significativas é um capítulo exclusivo à educação, determinando, a implementação da educação para o trânsito em todos os níveis de ensino. O Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) elaborou Diretrizes Nacionais da Educação para atender essa nova proposta por acreditar que por meio da educação será possível reduzir o número de mortos e feridos em acidentes de trânsito e construir uma cultura de paz no espaço público. Estas diretrizes são referências e orientações pedagógicas para a inclusão do trânsito como tema transversal às áreas curriculares. Algumas Associações também foram criadas com o objetivo de promover atividades, campanhas educativas que influenciem em mudanças de comportamento dos cidadãos no que diz respeito ao trânsito.

Porém, sabemos que as iniciativas na área de educação para o trânsito ainda são limitadas e requer muito trabalho e esforço, por ainda não atingir uma camada significativa da sociedade. E que nas escolas, muitas vezes a temática só é lembrada no período das campanhas educativas divulgadas pela mídia, sendo tratado como tema secundário. Contudo, percebemos que são grandes as responsabilidades atribuídas às escolas, já que o contexto social do indivíduo ultrapassa seus limites, tendo a sua família, uma participação efetiva no seu desenvolvimento. Por outro lado, sabemos da importância das escolas na formação de opiniões e na mudança de atitudes por termos consciência da sua função social, que é acima de tudo formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Para isso, a escola como espaço de produção de conhecimento e de reflexão vem contribuir de forma determinante para a inserção da educação para o trânsito no cotidiano das crianças, tornando possível, no processo de aprendizagem que elas, como sujeitos históricos e em constante transformação possam ser agentes multiplicadores de ações positivas no convívio social, conhecendo e respeitando as leis, e agindo com responsabilidade.

## **Escola e Trânsito**

Os números revelados pelo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), de crianças vítimas de acidentes de trânsito, são alarmantes. Estima-se que entre 2000 e 2007, considerando os acidentes nos quais houve identificação da idade das vítimas, 187.600 mil crianças, de 0 a 12 anos, sofreram acidentes de trânsito, sendo que 8.029 morreram.

Os números apresentados demonstram a necessidade e a urgência da adoção de medidas, sobretudo educacionais, capazes de reverter esta situação que, conforme o Ministério da Saúde, podem ser configurada como uma séria questão de saúde pública (DENATRAN; BRASIL, 2009, p. 10).

Diante de uma urgência social, que é um dos critérios estabelecidos para se trabalhar temas transversais, é necessário, a inclusão do tema trânsito nas escolas, a partir de uma visão ampla e abrangente que transponha um ensinamento de leis e que trabalhe em favor de uma educação para a vida, onde os indivíduos reconheçam seus direitos e deveres, contribuindo assim, para o desenvolvimento das pessoas em sua socialização no espaço público.

As diretrizes nacionais da educação para o trânsito, sugere que o tema seja contemplado em todas as disciplinas e que a inserção do tema trânsito nas áreas curriculares deve ir além de ensinar o que fazer; deve ensinar como ser. E para que essa proposta seja efetivada é necessária a formação dos educadores para que estejam preparados para assumir o grande desafio e o compromisso de desenvolver o tema como prática educativa cotidiana. Tendo consciência do seu papel no processo de aprendizagem das crianças bem como, a sua importância como mediador da educação para o trânsito na escola, com a responsabilidade de integrar situações relacionadas ao convívio no trânsito, ao meio ambiente, à inclusão social e outros, na dinâmica do seu trabalho.

Para isso, a escola precisa ter claros os princípios e metas que vão nortear o processo pedagógico e viabilizar a socialização de saberes sem esquecer-se de valorizar as experiências trazidas pelos educandos, fazendo com que eles ultrapassem o conhecimento do senso comum e desenvolvam habilidades e competências que lhes possibilitem intervir em sua realidade para transformá-la.

Sendo assim, além de desenvolver habilidades e competências a escola contribuirá para a formação de cidadãos éticos, conscientes do seu papel na sociedade e responsável em contribuir para a mudança dessa realidade do trânsito, para o seu bem-estar e de todos que estão inseridos na sociedade. Buscando, de forma preventiva, colaborar com a diminuição das causas e efeitos dos acidentes de trânsito.

## **Psicopedagogia e trânsito**

“Historicamente, a psicopedagogia nasceu para atender a patologia da aprendizagem, mas ela se tem voltado cada vez mais para uma ação preventiva [...]” (BOSSA, 1994, p. 18). É um campo de conhecimento, em educação e saúde que se ocupa do ser humano em seu processo de aprendizagem cognitivo, afetivo, biológico e social. Tendo como objeto de estudo as dificuldades de aprendizagem. Refletir sobre suas técnicas, fundamentos e estratégias na educação para o trânsito requer uma análise sobre como as pessoas têm se portado diante do trânsito.

Dentro da perspectiva do tema, percebemos que atualmente as relações estabelecidas no trânsito têm sido de competitividade, violência e desrespeito. Pesquisas realizadas pelo DENATRAN (Departamento Nacional de Trânsito) revelam que, o ser humano na direção de um veículo, pode cometer todo tipo de infração apenas para satisfazer o seu ego e extravasar suas emoções. Demonstrando que o individual toma conta do coletivo quando se trata das relações de poder.

A individualidade que acomete os indivíduos tem gerado um desconforto grande para a sociedade; a ganância de poder e ascensão vêm definindo muito os papéis que cada pessoa possui no trânsito: para os motoristas todas as vantagens e para os pedestres o espaço que sobrar nas vias. Essa situação emergente é de abrangência nacional e necessita de uma intervenção educacional que possibilite ao ser humano refletir sobre suas ações e condutas. Porque, além dos acidentes de trânsito, as agressões e brigas também estão sendo frequentes nesse contexto, demonstrando o despreparo do indivíduo para conviver respeitosamente na sociedade.

Sabemos que a nova estrutura social, de ritmo acelerado e de constantes transformações, em todas as áreas do conhecimento, faz com que o ser humano para as acompanhar, acabe perdendo valores imprescindíveis à sua qualidade de vida e ao seu convívio social.

Nessa perspectiva, “a escola pode realizar um trabalho contínuo e sistemático [...], colocando em foco as relações entre as pessoas, resgatando a prática de valores positivos e o efetivo exercício da cidadania, ressignificando direitos e deveres, transformando hábitos, vícios e atitudes” (DENATRAN/RS).

Nas escolas, a psicopedagogia institucional, tem caráter preventivo, o psicopedagogo pode atuar com o corpo docente e discente, com a comunidade escolar desenvolvendo projetos e metodologias que estimulem as relações intrapessoais e interpessoais, parcerias escola e família enfim, projetos e atividades desenvolvidos em sala de aula, que contribuam significativamente no dia a dia das pessoas envolvidas nesse processo de aprendizagem.

## **Metodologia**

Foi realizado um estudo de caso com crianças do Ensino Fundamental I oriundas da rede particular do Centro Educacional Passo a Passo na cidade de São Francisco do Conde. Inicialmente foi aplicado um questionário com as crianças e com os professores com o objetivo de obter informações de como o tema trânsito era desenvolvido na instituição. Após obtenção dessas informações, iniciou-se uma intervenção com várias atividades lúdicas com intuito de fazer os alunos exercitarem e refletirem sobre a cidadania no trânsito. A cada dia trabalhado, foram desenvolvidas atividades diferentes.

Iniciou-se com uma contação de estórias em quadrinhos de Maurício de Souza, que orientava como as crianças deveriam se portar enquanto pedestres e como passageiros de um veículo, ao final, elas recontaram as estórias através de desenhos. Num outro momento, foram apresentadas simulações envolvendo situações cotidianas de desrespeito ao exercício da cidadania como: as pessoas cederem o lugar reservado nos transportes públicos, respeito ao sinal de trânsito, respeito e ajuda aos deficientes; essas simulações foram encenadas pelas crianças e analisadas pelas outras.

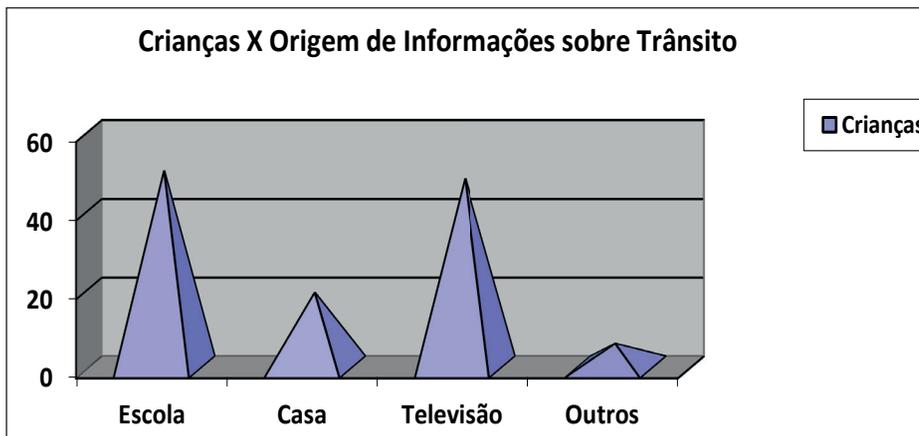
Foi trabalhado um jogo denominado de jogo do certo ou errado onde foram lançados questionamentos sobre os temas desenvolvidos anteriormente fazendo-os analisarem sobre os desafios lançados para responderem se estava certo ou errado. Realizou-se também, uma oficina com as principais placas e sinais de trânsito mostrando a função orientadora que eles têm, em seguida foram aplicadas atividades escritas ilustradas onde as crianças puderam demonstrar os conhecimentos adquiridos. Foi exibido o desenho do Pateta para que as crianças pudessem avaliar o seu comportamento enquanto motorista e enquanto pedestre; discutimos a sua mudança de comportamento quando ele trocava de papéis e o que eles achavam que podia provocar essa mudança. Por fim, foi proporcionada uma atividade extraclasse onde fomos fazer um passeio em algumas ruas da cidade observando a sinalização e o comportamento das pessoas no trânsito.

Com os professores houve um momento de conversação acerca da importância da educação para o trânsito e foi entregue um material com as diretrizes curriculares que norteiam a educação para o trânsito.

Para realizar esse trabalho foi utilizada a observação para obtenção dos dados.

## Resultados

O trabalho foi realizado com 63 crianças com idades que variava entre 6 a 11 anos. Todas elas já tinham ouvido falar sobre leis de trânsito, mas o conhecimento da maioria, limitava-se às placas e sinais como foi demonstrado na Tabela 1. As informações que elas possuíam eram oriundas de diferentes fontes.



Analisamos também as informações que as crianças já obtinham sobre o trânsito (Tabela 1) e o nível de conscientização que elas tinham em relação a importância de exercer a cidadania no trânsito.

DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES QUE AS CRIANÇAS OBTINHAM SOBRE O TRÂNSITO		
INFORMAÇÕES	CRIANÇAS	%
Respeitar o semáforo	8	11,59
Conhecer placas e sinais	36	52,17
Dirigir com velocidade adequada	4	5,80
Não dirigir embriagado	8	11,59
Respeitar as placas e sinalizações	8	11,59
Não conversar ao dirigir	1	1,45
Não falar ao celular	3	4,36
Não dirigir com velocidade em áreas escolares	1	1,45

Pudemos observar que mesmo as crianças conhecendo algumas leis de trânsito, essas informações estão aquém do que elas deveriam conhecer. Vimos que a escola desenvolve um trabalho sobre o trânsito que ainda não é suficiente, porque a educação para o trânsito ainda é realizada atrelada às campanhas educativas que são veiculadas pela mídia. Porém, percebemos que os professores já são conscientes que trabalhar com a educação para o trânsito é trabalhar com cidadania.

Todavia, a instituição família ainda precisa ter consciência da importância de orientar bem seus filhos, informando-os de como portar-se diante de situações vividas no trânsito porque o depoimento de muitos deles é de distorção das regras estabelecidas nas leis de trânsito principalmente no que tange à questão de segurança.

Por meio de atividades desenvolvidas, pudemos observar o desenvolvimento e o desempenho das crianças, bem como a conscientização que elas foram demonstrando adquirir sobre o comportamento no trânsito; isto foi sendo concretizado através das suas falas e atitudes no decorrer da intervenção realizada.

Desta maneira, podemos dizer que as instituições escolares, familiares e a sociedade como um todo têm papel fundamental na orientação das crianças sobre o trânsito. E que se bem orientadas exercerão o seu papel de cidadãos conscientes futuramente.

## **Discussão**

Diante da realidade que estamos vivendo, em relação aos acidentes de trânsito, principalmente os que envolvem crianças, faz o DENATRAN acreditar que por meio da educação será possível reduzir o número de mortos e feridos em acidentes de trânsito e construir uma cultura de paz no espaço público.

Seria muito bom que essas iniciativas fossem efetivamente levadas a sério, porque convivemos diariamente no trânsito, com pessoas desequilibradas que podem ser comparadas ao “Pateta” do desenho animado que muda de comportamento, transformando-se “de Pateta a monstro” quando se sente poderoso ao dirigir um veículo, sem se preocupar com as demais pessoas que também utilizam a via.

A sociedade capitalista, que impulsiona o consumo exacerbado, tem uma responsabilidade grande nessa luta de poder e de querer ter sempre o melhor carro, o mais potente. As crianças sempre querem assumir nas brincadeiras o papel do motorista e nunca o do pedestre que também como o “Pateta”, nesse papel, mostra-se submisso e desprovido de poder.

As propostas lançadas pelos órgãos de trânsito são de extrema importância, porém, precisam atingir efetivamente as pessoas que compõem a sociedade. Principalmente as redes escolares, que são uma porta aberta para o exercício da cidadania, buscando orientá-la a não trabalhar somente com essa temática no período das campanhas educativas para o trânsito e sim proporcionar uma educação contínua para o mesmo.

Desta forma, apostamos num trabalho eficaz que possibilite as crianças de hoje que serão os jovens e os adultos de amanhã, consciência e prudência nos diversos papéis que assumirão.

Para isso, é preciso que todos os envolvidos no processo estejam abertos às mudanças propostas para que possamos viver mais tranquilos nos respeitando e sabendo os nossos limites.

## **Considerações finais**

Foram encontradas grandes dificuldades na construção desse artigo, principalmente a falta de materiais e autores que contemplassem essa temática. Na busca de informações que pudessem orientar o trabalho, foram reveladas situações que acontecem no dia a dia que não são reveladas para a população.

Os órgãos responsáveis pelos registros de acidentes de trânsito apresentam discrepâncias nas informações e as mortes causadas por brigas de trânsito não são computadas como morte de trânsito, revelando que as estatísticas ainda podem ser maiores do que nos apresentam, deixando-nos intrigados: a quem interessa camuflar estes índices? Porque, como diz Caetano Veloso: “Baiano burro nasce, cresce e nunca para no sinal”.

Esta situação nos faz refletir ainda sobre as medidas adotadas para inibir esses acidentes que acabam não surtindo efeito, mesmo com as sanções previstas no Código de Trânsito Brasileiro. Que prevê multas e perdas de pontos na carteira. As infrações são nomeadas como leve, média, grave e gravíssima que chegam a onerar quase dois salários-mínimos do infrator. E o porquê de tais punições não darem certo no Brasil? Será que a fiscalização é deficitária? Ou será que o “jeitinho brasileiro” soluciona esses problemas? Essa situação interfere na conduta e nos valores sociais refletindo nas esferas da sociedade.

Isso ficou evidente quando observamos no Gráfico I, que as crianças obtinham informações sobre o trânsito na TV e na escola e que no contexto familiar não havia ainda uma conscientização da importância da orientação sobre o trânsito. E, como demonstra a tabela 1, que essas informações ainda são bastante deficitárias porque as infrações menos conhecidas pelas crianças, principalmente as referentes a sua conduta no trânsito, deveriam ser as mais conhecidas, demonstrando que tanto a escola, a TV e a família ainda

não conseguem efetivamente realizar um trabalho preventivo na educação de trânsito.

Por isso, a elaboração e execução da intervenção psicopedagógica foi pautada na crença de que através da educação podemos formar cidadãos conscientes do seu papel, que podem transformar a sociedade que vive. E foi possível perceber que através de um trabalho contínuo e de conscientização dos direitos e deveres de cada um que o exercício da cidadania pode ser efetivado. E pensando nas mudanças de comportamento e condutas e numa sociedade mais digna, onde as pessoas realmente exerçam sua cidadania é que acreditamos num trabalho preventivo de educação para o trânsito na infância.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CTB – CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO. Brasília-DF, 2008.

DENATRAN. **Diretrizes Nacionais da Educação para o trânsito no Ensino Fundamental**. Brasília-DF, 2009.

DETRAN RIO GRANDE DO SUL. **Educação para o trânsito na escola: caminhos possíveis**. Rio Grande do Sul-RS, 2007.

MARTINS, J. P. **A educação de trânsito: campanhas educativas nas escolas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PATETA no Trânsito. **Youtube**. Disponível em: [youtube.com/watch?v=R-MZ3bsrtJzo](https://www.youtube.com/watch?v=R-MZ3bsrtJzo). Acesso em: 12 maio 2010.

# CAPÍTULO 13

## A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER DA EDUCAÇÃO INFANTIL: autoria da criança a saber

*Jainê da Silva Santos Ribeiro*

---

### **Introdução**

**A** educação da criança pequena sempre instigou um olhar sobre este ser, que em sua inteireza e singularidade, dá o tom a sua forma de ir (des)tecendo o seu vir a ser no mundo. Um ser plural e ao mesmo tempo singular, clama por ter um lugar nesta sociedade, que por séculos colonizou o seu pensar, o seu agir, o seu modo de ser no mundo, sendo a educação uma das agências colonizadoras que efetivamente contribuiu para a disseminação desta compreensão sobre ser criança, sua infância, modo de ser e viver.

Assim intentamos pensar esta criança contemporânea, cujo protagonismo é latente, nas relações de construção de saber neste espaço da Educação Infantil que ainda se constitui das marcas da história do seu surgimento: domínio, poder, submissão e visão adultocêntrica da criança. Este trabalho tem por objetivo levantar algumas considerações sobre o saber da criança, sua autoria e conseqüente descolonização do saber da Educação Infantil, trazendo elementos para uma reflexão teórica sobre quem e de qual lugar é produtora de saberes neste território da educação.

Faremos um breve histórico da Educação Infantil, infância, criança, numa perspectiva sociológica buscando aproximações com as categorias: criança, infância, educação e saber, a partir das ideias de alguns teóricos que discutem a educação na contemporaneidade, como: Gohn (2009); Morin (2000); Milton Santos (2000) e outros que se têm debruçado no estudo sobre a criança e com a criança da Educação Infantil: Azevedo e Macedo (2013); Larossa (2017); Arroyo (2010); Sarmiento (2016); Friedman (2013); Demartini (2009); Vygotsky (1994; 2020), para que possamos refletir sobre o saber da criança e a descolonização do saber da Educação Infantil. Ao final teceremos algumas considerações sobre estas reflexões e possíveis contribuições para a educação da criança na contemporaneidade nos espaços-tempos da Educação Infantil.

## Discussão teórica e metodológica

Descolonizar em sua etimologia significa: tornar-se independente política, econômica e culturalmente, retrataria, a princípio, o que estamos tentando chamar para o centro da reflexão sobre a criança, o saber e a educação Infantil, contudo, tomamos esta palavra de forma análoga, para falar sobre as relações que se estabelecem entre poder, submissão, saber e autoria da criança na Educação Infantil. Descolonizar o saber da Educação Infantil é uma temática que tem se discutindo há tempo, segundo Demartini (2009, p. 1) Queiroz já dizia em 1976:

[...] no que diz respeito à educação como forma de colonialismo, é o da supremacia dos adultos, em nossa sociedade, sobre crianças e jovens de um lado, e velhos do outro. Quer se trate da educação informal, quer se trate da educação formal, é ela sempre formulada a partir da posição dominação do adulto sobre as outras três categorias [...].

Embora, tenhamos avançado no tempo e nos estudos sobre os direitos da criança (CF, 1988)<sup>1</sup>, (ECA, 1990)<sup>2</sup> sua educação (LDB 9394/96, 12762/2013)<sup>3</sup>, (DCNS, 2010)<sup>4</sup>, ainda convivemos com situações colonizadoras na educação do século XXI, a começar pelo acesso à Educação Infantil que tem deixado 175 milhões de criança fora da Educação Infantil (UNICEF, 2019). Destes milhões de crianças, quase a totalidade são oriundas da classe pobre, descendentes de índios e negros, supostamente libertos na era colonial.

Ocorre que o processo de democratização do ensino público e a crescente ampliação de vagas para este segmento nos últimos anos (BRASIL, INEP, 2018)<sup>5</sup> não deram conta de descolonizar os espaços públicos da educação. A ideia de escola pública e gratuita para todos defendida por Marx e Engels contribuiu para as intermitentes lutas dos movimentos sociais em prol a garantia de direitos e de acesso à educação, lutas estas que adentram o século XXI, contudo, o espírito colonialista volta com força destruindo as histórias e conquistas, impulsionando o retorno ao pior das teorias e concepções de sociedade e de educação do passado.

O Brasil é uma criança, cuja infância é bem conturbada desde o seu (re)nascimento, quando se descobre o caminho para a exploração das suas terras. Na sua história, podemos buscar os donatários da terra, da fala, dos

1 Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988.

2 Estatuto da Criança e do adolescente promulgada em 1990.

3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 alterada em 2013.

4 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil Promulgada em 2010.

5 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira.

corpos e do saber, a partir da chegada dos exploradores. Este primeiro movimento colonizador, segregou, dividiu, deu poder, capitaneou histórias, vidas, dizimou povos, deu fim a linguagens e culturas nativas, narrativa esta que infelizmente perpetua.

Na segunda década do milênio, assistimos o Brasil do analfabetismo histórico, e de políticas públicas conquistadas, a duras lutas, retomar: os cortes de verbas durante 20 anos na educação e na saúde, preconização do trabalho infantil, desemprego, genocídios, dentre outros problemas que vem se alargando no país. A jovem democracia conquistada com luta, sangue e tortura, está ameaçada, o que significa dizer que sem democracia não se vive cidadania, perde-se direitos, e regressamos para o calar, obedecer e cumprir, saímos da condição de sujeito histórico-social e de direitos para a sujeição.

Legalmente, os avanços em torno dos direitos da criança, e principalmente a educação, tem agregado ganhos e perdas para esta em suas infâncias. Direitos conquistados nem sempre são garantidos, muitas crianças ainda vivem em situações de risco, violência e sequer têm direito à vida quanto mais à educação escolarizada (UNICEF, 2019)<sup>6</sup>, trocaram o fundamental pelo básico, mas as crianças continuam colonizadas. Em sua obra imagens quebradas, Arroyo (2016, p. 236) questiona: “ao povo arroz com feijão, leitura, escrita, conta. Será capaz outros pratos?”, referindo-se a visão excludente e pejorativa que ainda se tem do povo e das políticas institucionais a ele reservada. Outra contribuição a esta discussão é a de Santos (2000, p. 36), ao referir-se à globalização perversa, que é outra agência colonizadora: os pobres não são incluídos nem marginais, eles são excluídos. Ainda Arroyo afirma: “A divisão do trabalho era, até recentemente, algo mais ou menos espontâneo. Agora não. Hoje, ela obedece a cânones científicos”.

Tomamos este referencial para que possamos seguir o curso da história e localizar: as infâncias, a criança e seus saberes, e a educação para as infâncias através dos tempos e na contemporaneidade. É pertinente nos interrogarmos: da infância indígena e negra do período da colonização aos tempos atuais o que muda de verdade? As vestes? A fala? As relações? Onde se fez e se faz a história da criança e das infâncias deste lugar? O adulto, o poder, a servidão, que espaços-tempos são estes, e o que eles têm a ver com o lugar que cada infância e criança ocupam no país nos diferentes contextos onde dá-se a educação?

A história nos mostra que os fatos do passado ecoam e impregnam o tempo presente fazendo sobreviver o processo de colonização, que cooptou todos os espaços e relações sociais nos diferentes espaços-tempos da vida da criança. Colonizou a fala, o pensar e o saber, fundado na ideia de imaturidade

6 Fundo das Nações Unidas para a Infância fundado em 1946 nos Estados Unidos da América é um órgão que tem por objetivo cuidar e proteger as crianças em seus direitos.

e então necessidade de ser conduzida a luz dos desejos e anseios do adulto. Embora o tempo presente se desencaixe dos tempos dos discursos colonialistas da sociedade moderna, o adulto de hoje é a criança que viveu e experimentou as formas pelas quais seus antecedentes pensavam a sua educação, ou seja, na perspectiva da disciplina, submissão, poder de fala do adulto, e negação da criança em posicionar-se, pensar, sentir e mostrar o seu saber. Como então romper com este paradigma formativo e aproximar-se de um ser que não foi um dia, o ser criança que fala, vive suas infâncias, suas culturas no tempo presente?

Sugerimos iniciar pelo processo de descolonização de nós mesmos enquanto coautores nesta relação de produção de saberes, Dussel (2015,67)<sup>7</sup> nos indica caminhos ao considerar que:

[...] a afirmação dos próprios valores exige tempo, estudo, reflexão... processo árduo, gradativo, que inicia uma tímida trajetória, pois conforme exposto, tais expressões do pensamento sempre estiveram a serviço do colonizador, deixando sua marca na consciência, que passou de geração para geração.

O que implica descolonizar o nosso olhar, pensar, sentir, compreender a infância e a criança presente que ao longo da história da humanidade, fora ignorada, romantizada, desacreditada, pela sua imaturidade, desconhecimento e fragilidade ao mesmo tempo em que tratada como um adulto em miniatura, das vestes à forma de falar e de viver a infância. Descolonizar o ser-criança significa ir para além do “sentimento de infância” Ariés (1998, p. 46, 58) da Idade Média, o que é um marco para a sua história, mas um período da vida da criança marcado pelo não reconhecimento do ser-criança em sua singularidade, até mesmo o termo para nomear este período de vida do homem não existia, foi e continua sendo historicamente construído.

Esta criança do presente é um ser singular e as infâncias o seu plural, como conceitua Sarmiento (2016, p. 77):

[...] a infância é um conceito heterogêneo, plural, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada. Entende-se, assim, a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais, em que as crianças, suas constituintes, intervêm na produção dessa mesma realidade.

Friedman (2013) em sua obra *Linguagens e Culturas infantis* reitera este pensar quando defende que “a criança contemporânea é produtora de culturas

7 DUSSEL, Enrique – Professor da Universidad Autónoma Metropolitana – Izta-palapa (UAM-Iz-México) e da Universidade Universal Autónoma do México (Unam).

infantis,” e, portanto, de saberes. Estas produções culturais e saberes que lugar ocupam na educação da criança pequena? Como a criança em sua criação nos informa sobre estes saberes e culturas infantis?

Descolonizar o saber da Educação Infantil seria o movimento de busca do lugar compartilhado de saberes, respeitando o ser-criança em seu “devir-infâncias” (MACEDO, 2013, p. 16), derrubar os limites das paredes e espaços rígidos estruturados pelas instituições para o seu acontecimento, afinal o saber está em todos os lugares dando-se de diferentes maneiras. Ao retratar os saberes e o espaço de seu acontecimento Gohn (2009, p. 333) nos diz: “um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes”.

Logo vem a imagem de um lugar do saber sem cadeiras, mesas, instrumentos e ferramentas desgastadas e ou último lançamento tecnológico e um sentimento perspectivante do encontro dentre pares, onde estes dispositivos são apenas detalhes, concordando com Morin (2010, p. 58) quando religa tudo em torno do pensamento complexo sobre quem é este ser com o qual lidamos na contemporaneidade:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa. Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica [...].

Uma inspiração neste dizer de Morin para pensarmos na criança enquanto um ser que imagina, brinca, deseja, delira, é receptiva a afeto, cria suas poesias e prosas em constante criação e recriação da sua própria realidade. Mas e os adultos do que se ocuparão na sua engenhosa astúcia de ensinar o saber a “quem nada sabe”, compreende ou pode dizer? E as técnicas para ensinar o que fazer com elas? Como herdeiros de uma cultura de apropriação do outro, pós-colonialista, que ainda somos, como avançarmos no sentido de descolonizar o saber da Educação Infantil, abrindo espaço para a autoria e protagonismo da criança, sem deslocando-se do lugar da “autoridade” para alteridade e autoria?

A desconstrução de um saber e das formas de ser no mundo fundado nas relações de poder e de submissão de um ser ao outro, por diferentes razões: sexo, idade, condições econômica ou social, definido por um saber único e verdade absoluta que compôs a nossa formação pessoal e profissional nos

constituindo como tal, é um “processo árduo e gradativo”, conforme Dussel (2015, p. 67). Cabe, portanto, rever o lugar de fala e do pensar de cada um dos autores de saberes, avançando por entre cadeiras, balcões, portas fechadas e mesas dispostas, onde a circulação e a escuta das pessoas são dificultadas, em função das distâncias impostas pelos instrumentos medidores da relação neste lugar, e pela própria razão de pensar o poder, o saber, a criança. Mas que lugar poderia ser este? Como possibilidade o lugar descrito por Santos (2000, p. 56):

Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

Um lugar de existir com, e deste acontecimento e experiências reexistir em outros sentidos antes não experimentados. Assim é preciso desnudar-se diante dos conhecimentos arraigados, verdades instituídas sobre a criança, infâncias, seus saberes, e caminhar para além das nossas concepções anteriores, por entre o desconhecido e o inesperado como pontua Morin (2010, p. 30).

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo... E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

É desta imprevisibilidade que é a criança na sua inventividade, criatividade, capacidade de imaginação e seus modos de “desver o mundo” (BARROS, 2015, p. 141), que os adultos também podem desver suas concepções e teorias, e a partir de uma hermenêutica do saber da criança contribuir para a descolonização do saber da Educação Infantil, onde os autores e coautores dialoguem entre si, com os saberes e culturas infantis, tentando compreender os sentidos que a criança tece, ao criar e reinventar seus saberes, trazendo-os para o centro do seu processo educativo.

Ao compreendermos a criança como produtora de culturas infantis, direcionando a uma escuta sensível sobre os sentidos produzidos por elas em seu processo de produção e de partilha de saberes, melhores caminhos escolheremos para a descolonização do saber na Educação Infantil. Como preconiza Bakhtin (2017, p. 41) diz: “aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós”. Ele chama de sentidos às respostas a perguntas. Se não escutamos as crianças em suas perguntas, como nos aproximamos dos sentidos que ela dá a vida, as pessoas, as relações, ao estar no mundo com o outro?

Ao que Jobim (1994, p. 51) inspirada em Bakhtin revela:

Bakhtin mostra que, em cada pessoa, há um potencial de sentido que necessita ser desvendado. O outro precisa “chegar a ser palavra”, quer dizer, iniciar-se num contexto verbal e semântico possível para se revelar. E complementa: Restaurar o espaço do sentido significa, portanto, devolver ao sujeito não apenas seu discurso, mas a autoria da sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade.

Sustentamos que essa escuta se faz por meio de diversas linguagens, Rinaldi (2019, p. 236) defende: “A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e comunicar”. Ao escutarmos a criança, legitimamos a sua fala, suas histórias, e passamos a compreender melhor como se entende neste mundo e nesta aproximação fazemos a revolução necessária na mediação em seus processos de aprender e desenvolver em um contexto libertário e democrático.

Freire (1996, p. 127), em sua sabedoria sobre saberes, autoria, democracia, e liberdade nos revela: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. O tempo presente nos convida a escutar a criança, uma escuta que se faz por meio das diferentes linguagens e narrativas.

Comunicar, expressar, falar, dizer, escutar e interagir fazem parte de um movimento cíclico na vida da sociedade, a comunicação não ocorre sem a interação dentre pares, ou seja, entre as crianças, quando na produção de cultura infantil, das crianças com os adultos, bem como com os objetos, instrumentos e ferramentas da cultura da comunidade na qual se insere. Essa é a riqueza da interação defendida por Vygotsky (1994; 2020), e sua importância para a compreensão das formas como o sujeito desenvolve, pensa, cria os seus conhecimentos, significa e/ou produz sentidos.

Vygotsky nos apresenta através da teoria histórico-cultural ou interacionista, um sujeito histórico que na interação com os outros e o mundo é capaz de produzir linguagem e cultura, ferramentas que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ele afirma ser o “desenvolvimento humano socialmente constituído” (*apud* REGO, 1995, p. 56). A criança é pensada por ele como aquela que possui um conhecimento e que vai evoluindo a partir das interações que estabelece com o meio e os outros. O grupo ao qual pertence exerce papel preponderante nesse processo. Reconhece que a criança aprende desde que nasce, e que a aprendizagem promove e impulsiona o desenvolvimento.

Assim, pensar as infâncias na contemporaneidade significa pensar a criança presente, seus contextos, suas histórias, seus modos de viver e de produzir culturas infantis, protagonizando o seu vir a ser. Para além da ideia de infância sem fala e passiva, traduzida pela etimologia da palavra, buscamos

compreender este ser proativo que interage com os seus outros e com o seu contexto, construindo as suas identidades e autonomias em inquietantes narrativas de si, expressadas por meio de suas experiências e vivências corporais, falas, imitações e diferentes formas de expressividade e comunicabilidade. O que exige um esforço cotidiano de observá-las, falar com elas, contribuir para que falem sempre, pois como salienta Larossa (2017, p. 232): “Esses seres estranhos dos quais nada se sabe esses seres selvagens que não entendem a nossa língua [...]” está no centro deste fazer chamada educação, necessitando “saber-se” como nos fala Arroyo (2013, p. 283).

Ao nos descolonizarmos de teorias e concepções fixas de criança, culturas infantis, saberes das infâncias e adotarmos uma hermenêutica do saber da criança que possibilite compreendê-la em suas “construções, seus etnométodos de agir/pensar sobre os acontecimentos e experiências formacionais (MACEDO, 2013, p. 47) que lhe são apresentadas pela Educação Infantil contribuímos, ainda conforme Macedo, por “dialogar com ela, saber como ela dialoga consigo mesma, para então entendê-la em sua experiência infantil”.

É da tentativa de reinventar outras formas de leitura da criança, das infâncias e do seu saber, que poderíamos avançar no processo de descolonização do saber da Educação Infantil, (FRIEDMAN, 2013) nos convida: “a observar, escutar e ler a criança, olhar as crianças e dar voz a elas”, mas como ela tem voz na verdade é escutá-las, despojar-se da condição de porta-voz, segundo Kinney e Wharton (2009, p. 23).

As crianças nos dão informações de várias maneiras diferentes. É importante garantir modos eficazes de apoiar as crianças a comunicar os seus pontos de vista e, para nós, aprender as muitas maneiras diferentes de as “escutar”. Isto significa ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças. Significa considerar a ação apropriada visível, que pode ser registrada, compartilhada, discutida e examinada com outras pessoas. Também significa que devemos reconhecer e confrontar as relações de poder entre as crianças e os adultos.

Pensar, falar, sentir, viver, é condição humana, se conjugados no tempo e modo da criança poderiam ser tomados como pilares de uma Educação Infantil descolonizada onde crianças e adultos se educariam numa relação mediada pelo respeito mútuo e de reciprocidade, sem grades e disciplinas, teceriam juntas a afetividade, a solidariedade, a criatividade, a fantasia, a imaginação, a utopia e uma vida mais humana.

## Considerações finais

Pensar-sentir a criança, não é uma técnica explicitada em manual, é um movimento de perceber o seu devir próprio, em seu tempo próprio, suas formas de ir sendo, que propicia o reconhecimento de pistas e marcas de suas itinerâncias, nos informando sobre ela, como vão experimentando o mundo, construindo suas culturas e seus saberes.

Compreender a criança em suas infâncias e olhá-la na sua condição de autora que é nos espaços-tempos presente, é atentar para o fato que o tempo de seu acontecimento é agora, temporalidade esta que se multiplica em face das transformações em ritmo acelerado, das diferentes maneiras de interagir com o outro e com o mundo. É deste lugar que a criança contemporânea fala e quer ser escutada, brinca e quer ser respeitada ante este direito, pensa e vive suas infâncias.

Descolonizar as relações, os espaços educativos o olhar, pensar sentir dos adultos em relação à criança e seus saberes vai para além de um prefixo (des) colonizar, caminha em direção a outros sentidos sobre estes “seres estranhos” como salienta Larossa. Os sentidos pressupõem compreensão, são singulares, se movimentam em torno de um acontecimento e aqui tomamos a criança em sua autoria e que se autoriza a viver a sua própria experiência. Condição que nos inquieta, desequilibra, produz incertezas sobre o nosso conhecimento e nosso modo de nos relacionar com a mesma, pois ainda que tentemos aprisioná-la sempre rompe com as forças do poder que se estabelece entre o seu mundo e do adulto e constantemente reafirma a sua alteridade, neste sentido, Larrosa (2017, p. 230) pondera:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança dos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre o vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a criança como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

Inquietação, questionamento, vazio, são territórios por onde transitam o saber, todos podem e devem habitá-los em autoria coletiva e dos coletivos de sentidos promover a metamorfose da educação colonizadora, que submete, em acontecimentos e experiências que autorizam e que libertam dos processos colonizadores.

---

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROIO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Omar B.; MACEDO, Roberto Sidney. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus-Bahia: Editus. 2013.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é o maior do que o mundo**. Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BEZERRA, Paulo (org. e trad.). **Mikhail Bakhtin**: Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Notas da edição Russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal, Promulgada em 05 de outubro de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao-compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jan. 2018.

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

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Questões da nossa época).

JOBIM, Solange e Souza. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas-São Paulo: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: formações e trabalho pedagógico).

KIMMEY, Linda; WHARTON, P. Tradução Magda F. Lopes. **Tornando visível a aprendizagem da criança da Educação infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana-Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

PRADO, Patrícia Dias; FARIAS, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva Histórico-cultural da educação**. 24. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança a experiência de Régio Emilia em transformação** (org.). Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 300-336.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. 28 ed. [S.l.]: Record, 2000.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. PASSEGGI, Maria da Conceição; FURNALETTO, Ecleide

Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (org.). Curitiba: Editora CRV. 2016. p. 77-94.

UNICEF (org.). **175 milhões e crianças não estão matriculadas na Educação Infantil**. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/175-milhoes-de-criancas-nao-estao-matriculadas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 28 ago. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. 4. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização Michael Colle e Silvia Scribner. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte em la infância: Ensayo psicológico**. Madrid: Akal, 1998.

# CAPÍTULO 14

## SILÊNCIO COMO OPERADOR DE RACISMO NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA: outro currículo é possível?

*Veronice Francisca dos Santos  
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre*

---

### **Introdução**

**P**artindo do pressuposto de que o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) coloca a população negra em desvantagem em todas as relações sociais – incluindo no ambiente escolar, onde se manifesta enquanto racismo institucional –, o presente artigo busca trazer contribuições para o processo de escolarização, sobretudo, para crianças da Educação Infantil, a partir da compreensão de Assante (2009), sob a perspectiva de uma educação afrocentrada.

A escola, como lócus privilegiado da educação formal, tem perpetuado a prática do racismo, comprometendo de forma negativa o processo de socialização entre os sujeitos envolvidos em seu sistema organizacional. No ambiente escolar, ora o racismo é manifesto por meio de estereótipos e de preconceitos explícitos, ora por meio do silêncio frente a atitudes sutis de discriminação racial às crianças negras.

Nesse contexto, o presente estudo centra-se na observação de como o silêncio “manifesta-se” nas práticas curriculares da Educação Infantil em São Francisco do Conde – município situado culturalmente no Recôncavo Baiano e politicamente na Região Metropolitana de Salvador-BA. São Francisco do Conde, cuja população é estimada em 40.664 habitantes, no ano de 2021 pelo IBGE, apresentou mais de 90% de autodeclarados negros no censo de 2010, o que a caracteriza como uma das cidades mais negras do Brasil. Dentro desse panorama, especificamente, deteremos o nosso foco de atenção na Muribeca, um distrito da zona rural do município, no qual fica situada a Escola Municipal Luziene Amália Santos Rocha.

Assim sendo, a partir da observação das consequências do racismo para a autoestima das crianças negras, é que entendemos ser necessário estabelecer

profícuos debates sobre a implementação de um currículo afrocentrado, sobretudo para a escola em questão. Desse modo, no presente artigo, procuramos compartilhar experiências acerca do trabalho realizado, junto com a equipe escolar, na direção de práticas pedagógicas que possibilitem experiências de emancipação aos sujeitos envolvidos.

## O silêncio como operador do racismo no currículo escolar

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”*  
(Paulo Freire)

Sobre o silenciamento em torno das relações étnico-raciais e sobre a omissão da Lei nº 11.645/08 nos currículos escolares brasileiros, é preciso inferir que, enquanto recurso, o silêncio é uma estratégia para a manutenção do sistema de opressão e de dominação. Desse modo, inicialmente, convém salientar que o currículo é um campo de disputa e que a escola não é um espaço neutro (SILVA, 2011), na medida em que ela é parte da estrutura social e econômica, constituindo-se e sendo constituída pela realidade em que está imersa. Assim sendo, “o sistema de ensino é reprodutor dessa estrutura, à medida que distribui “o capital cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 306).

Segundo Carla Verônica Albuquerque Almeida (2014), não sendo neutro, o currículo tanto pode ser um instrumento de articulação de mudanças, quanto um instrumento repressor de determinados modelos de educação. Para a autora:

O silenciamento e a marginalização das culturas consideradas inferiores, a exemplo das culturas negras, pela cultura hegemônica europeia, é reforçada no ambiente escolar pelas teorias tradicionais do currículo. Ainda que estas culturas estivessem presentes no currículo, suas histórias eram invisibilizadas, cedendo espaço para formulações racistas e preconceituosas que naturalizavam as desigualdades, reforçando a construção de estereótipos em torno de suas imagens (ALMEIDA, 2014, p. 76).

Na mesma direção argumentativa, Nilma Lino Gomes (1995) destaca que “[...] a imagem distorcida da África, ou sua omissão nos currículos escolares brasileiros, legítima e ergue como verdades, noções elaboradas para reforçar a dominação racial” (GOMES, 1995, p. 9), nesse caso, a dominação eurocêntrica. Desse modo, seja por meio do silenciamento relativo a elementos de histórias africanas e afro-brasileiras (grandes impérios, resistências, arte, cultura etc.) nos currículos da Educação Infantil, seja por meio do silenciamento nas práticas educativas cotidianas – isto é, na falta de representatividade positiva de

crianças negras em livros didáticos e em ilustrações nas escolas, de personalidades negras sendo celebradas nos espaços escolares etc.– que consideramos o “silêncio” como um importante operador do racismo na Educação Infantil.

Nesse sentido, Almeida (2014) destaca a necessidade de se pensar o currículo a partir das teorias pós-críticas, fundamentadas pelo multiculturalismo, que levam em consideração os temas de raça e da etnia como ferramenta política de transformação, para analisar as necessidades emergentes da sociedade, na direção de processos de emancipação. Acerca disso, bell hooks (2017) nos apresenta um caminho:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (HOOKS, 2017, p. 36).

É nesse movimento – sobretudo, ao assumir uma postura política de transformação da realidade a começar nos “micros espaços de poder” (FOUCAULT, 2007) – que esse artigo se propõe a repensar o currículo franciscano<sup>1</sup>, a partir de uma pedagogia afrocentrada. Anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) mantinha, em sua estrutura, uma gerência específica para a educação das relações étnico-raciais. A sua função era a de discutir propostas curriculares para uma educação afrocentrada, que dialogasse com as características demográficas do município, sobretudo em função do quesito raça/cor e de outros elementos identitários da comunidade franciscana, destacando os saberes e fazeres dos quilombos e das comunidades tradicionais. Essa gerência para a educação das relações étnico-raciais já não está mais em funcionamento na SEDUC, em função da alternância de grupo político no poder local – o que entendemos como um grande prejuízo para o avanço desse debate para a rede municipal de educação, contribuindo para a perpetuação do silêncio como estratégia de manutenção de opressões raciais.

## **Afrocentricidade: outro currículo é possível?**

*“Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo.”*  
(ASANTE, 2009)

Na medida em que currículo é espaço de disputa e que os currículos brasileiros de base eurocêntrica são historicamente dados de realidade nos

1 Franciscano: adjetivo gentílico relativo a São Francisco do Conde-BA.

espaços escolares, cabe a pergunta: a implementação de outros currículos é possível? Como caminho possível para enfrentar esse desafio, tomamos como base a proposta epistemológica da **afrocentricidade**, entendendo-a como uma abordagem contra a hegemonia eurocêntrica curricular. Trata-se de conceito cunhado por Mofefi Asante<sup>2</sup> (2009), a partir de processos de descolonização do pensamento, que propõe realocar os africanos e afro-brasileiros no centro de produção do conhecimento, como sujeitos agentes das suas próprias narrativas, enquanto sujeitos que tem voz, que tem história, memória e que podem falar (SPIVAK, 2010).

Para Asante (2009), a “afrocentricidade é a conscientização sobre a agência<sup>3</sup> dos povos africanos, a chave para a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente e não como vítima ou dependente” da experiência eurocêntrica (ASANTE, 2009). Com o intento de ampliar a compreensão do conceito de afrocentricidade, Nogueira (2010), apoiado nas pesquisas de Asante (2009), destaca que:

Entre os diversos elementos constitutivos da afrocentricidade, vou sublinhar uma categoria que viabiliza a devida categorização desse paradigma: localização! Afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica, e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana (NOGUEIRA, 2010, p. 2).

Para Asante (2009), “localização”, no sentido afrocêntrico, refere-se “ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa, em um dado momento da história, estar em uma localização é estar, temporária ou permanentemente num determinado espaço” (ASANTE, 2009, p. 96). Para o autor, tal localização é a descentralização dos sujeitos que historicamente tiveram suas histórias à margem do processo de conhecimentos das suas próprias experiências culturais, para a posição central, ou seja, é colocar os africanos e os afrodescendentes em diáspora, no processo de centralização, na condição de sujeitos e não mais de objetos. Desse modo, é entendê-los como pessoas agentes, capazes de narrar suas próprias histórias na 1ª pessoa, e não mais à sombra dos “outros”. Em conformidade com tais ideias, Nogueira (2010) *esclarece* que:

Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões “estar centrada” e “ser uma pessoa afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de

2 Mofefi Asante é Doutor em Filosofia, UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

3 “Agência” é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais, necessários para o avanço da liberdade humana.

localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Mas, evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade (NOGUEIRA, 2010, p. 3).

Dessas acepções, Asante (2009) afirma que “evidentemente o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro da sua própria história”. (ASANTE, 2009). Associando ao contexto da educação, dentro da perspectiva eurocêntrica de currículo, tradicionalmente, estudávamos a África em sua relação com a Europa, entretanto, “o paradigma da afrocentricidade emerge neste contexto com o firme propósito de manter o africano como centro, como sujeito e não como objeto, ao demarcar o seu lugar, a sua identidade” (ALMEIDA, 2019, p. 72). Portanto, ao se considerar práticas curriculares contrárias à lógica do silêncio como operador do racismo, é imprescindível um currículo que “[...] sobretudo, visibilize e aprofunde reflexões concernentes as matrizes africanas em suas diferentes vertentes, possibilitando uma prática docente atual/futura que evidencie a ressignificação de metodologias e de conteúdos necessários a formação afro-brasileira” (ALMEIDA, 2019, p. 82).

Em consonância com tais discussões, é possível perceber a afrocentricidade enquanto abordagem epistemológica como uma agenda urgente da educação. Trata-se de uma antiga reivindicação do movimento negro, na medida em que consiste em uma possibilidade de travessia do processo de resistência da colonialidade do saber para o agenciamento do ser e do saber. Ao contrário do que fez o eurocentrismo, não se propõe a adotar um padrão que substitua outro, porém almeja-se recontar histórias a partir de valores, princípios e ideais de humanidade próprios, partindo de lugares de memória afrocentrados.

## **O chão da escola: experiências e desafios para implementação de uma educação afrocentrada**

*“Em uma sociedade racista não basta ser não racista, devemos ser anti-racistas.”*  
(Angela Davis)

Em articulação com a Lei nº 10.639/03, a proposta de uma educação afrocentrada busca a construção de um currículo que considere a representação positiva do povo negro e de uma pedagogia da diversidade, calcada no respeito

pela história dos povos africanos e dos afro-brasileiros, e na compreensão e valorização de sua luta, resistência e conhecimentos. Essa proposta advém das contribuições do movimento negro, enquanto re(educador), ao longo dos anos, com o compromisso de afirmação política. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017, p. 18) enfatiza que: “uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe sobre a questão racial e africana, não teria acontecido”. Portanto, “o movimento negro é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui, para que a sociedade em geral se dote de conhecimentos que as enriqueçam em seu conjunto” (GOMES, 2017, p. 10).

Em que pese os avanços em torno do debate étnico-racial nos espaços escolares e das experiências positivas em relação à população afro-brasileira nas últimas décadas do século XXI – fomentadas pelo Movimento Negro Brasileiro –, há ainda um longo caminho a ser trilhado no “chão de escola”. Ao assumir a função de Coordenadora Pedagógica<sup>4</sup>, em 2017, na Escola Municipal Luziene Amália Santos Rocha, que atende crianças da Educação Infantil e fundamental 1, localizada na comunidade tradicional da Muribeca, na zona rural de São Francisco do Conde-BA, foi evidente a falta de elementos identitários, tanto individuais quanto coletivos, da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar em que fui lotada – de tal modo que o silêncio se fez gritante!

Nesse sentido, comecei a questionar sobre as possibilidades de o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola desenvolver um trabalho pautado na Lei nº 10.639/03, que respeitasse as pluralidades de identidades presentes no espaço escolar (sobretudo a identidade negra). Faz-se necessário reiterar o fato de que a comunidade em questão conta com uma maioria populacional que se autodeclara negra (IBGE/2010) e que mantém uma diversidade de manifestações culturais afro-brasileiras, as quais caracterizam sua identidade.

Assim sendo, nessa escola, o silêncio fez-se audível, entre outros motivos, pela falta de materiais didático-pedagógicos. Não havia brinquedos afirmativos, literaturas afrocentradas, materiais de representatividade da cultura negra nas paredes do espaço escolar que dialogassem com as identidades das crianças, bem como a falta de uma formação de professores que contemplassem as temáticas da identidade étnico-racial das crianças. Mesmo em uma comunidade como a Muribeca, a pauta negra era associada apenas à realização de atividades em datas comemorativas específicas, forjadas por

4 Nesse subcapítulo especificamente, as experiências empíricas como coordenadora pedagógica de Veronice Francisca dos Santos, uma das autoras desse texto, serão compartilhadas em primeira pessoa.

um sistema colonial eurocêntrico, e não como um trabalho contínuo, interdisciplinar e transversalizado.

Ainda sem consciência da terminologia “afrocentricidade”, enquanto paradigma de enfrentamento ao eurocentrismo, passei a pensar formas de revisitar o PPP da Escolar. Contando com o respaldo das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, dos indicadores populacionais do IBGE (com maioria de autodeclarados negros no município de São Francisco do Conde), e atenta aos movimentos de manifestações culturais do Recôncavo Baiano – os quais agenciou, através das suas lutas e do processo de resistência de aquilombamento, a história de libertação dos povos africanos na Bahia – foi que comecei um diálogo com professores, a fim de apresentar uma proposta afrocentrada.

Visando contemplar a identidade da criança negra, começamos a repensar elementos que pautassem a sua autoestima no processo de escolarização. Desse modo, realizamos reuniões de planejamentos coletivos, as quais foram palco para discussões, planejamentos e reelaboração de propostas pedagógicas que atendessem a tal diversidade. Desse modo, revisitamos alguns elementos constitutivos da identidade escolar, pautados no PPP da escola (ainda sem posse do material digitalizado e impresso), porém repensando quais eram os valores e a missão que queríamos que objetivassem o nosso projeto de identidade escolar, confrontando com o que nos foi apresentado pela gestão de forma oral.

Com o objetivo de realizarmos um trabalho de valorização da autoestima da criança negra, um dos primeiros desafios que encontramos foi o fato de termos nos deparado com pouquíssimas literaturas negras na escola. Nessa fase, contando com o processo de envolvimento da equipe pedagógica da escola, acordamos que os professores começariam a criar o seu acervo individual, comprando seus próprios livros literários para trabalhar com as crianças. Ao cabo desse debate, avaliamos esse processo como revolucionário, na direção de uma mudança paradigmática, atravessada por uma lógica de conscientização da equipe pedagógica.

Dentro de uma perspectiva afrocêntrica, é importante destacar que “a ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que o torna diferente da africanidade. Pode-se praticar o uso e costumes africanos, sem, contudo, ser afrocêntrico” (ASANTE, 2009). Nesse sentido, ao me apropriar do lugar de fala de Coordenadora Pedagógica – portanto, assumindo uma responsabilidade que é também política, a partir da realidade na qual atuo –, eu acredito ser o processo de conscientização o que leva, de fato, a uma real transformação social. Nesse ponto, reporto-me a Paulo Freire: “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2019, p. 97).

## Considerações finais

Considerando a complexidade do contexto escolar – o qual é atravessado por uma multiplicidade de correlações identitárias, as quais constituem quem somos, sobretudo nas relações com os outros –, buscamos, nesse texto, romper com o silêncio no cotidiano escolar, a fim de contribuir com o enfrentamento do racismo institucional nas escolas. Nesse sentido, o conceito da afrocentricidade, proposto por Molefi Asante (2009), como abordagem contra-hegemônica, foi aqui debatido na direção de que o silêncio, enquanto operador do racismo nos currículos escolares, pudesse ser substituído por vozes representativas da população africana e afro-brasileira como caminhos curriculares possíveis.

Especificamente, detivemo-nos no contexto escolar da comunidade da Muribeca, em São Francisco do Conde-BA. Sabemos dos traumas carregados durante toda a itinerância escolar dessas crianças, as quais apresentavam, como consequência baixa autoestima – o que diretamente afetava seu processo de aprendizado. De igual sorte, também salientamos que o corpo docente não identificado com os processos de ensino é um agravante dessa realidade. Por isso, o engajamento de toda a comunidade escolar da Muribeca em torno de buscas estratégicas de um currículo afrocentrado fez-se um processo revolucionário. Todavia, entendemos que o processo foi apenas iniciado. O caminho de transformação na direção de uma pedagogia engajada é longo e desafiador.

Acerca disso, salientamos que, para além da adoção e implementação de um currículo afrocentrado, o debate em torno da educação das relações étnico-raciais deve ocorrer de forma continuada entre professores da rede municipal de educação de São Francisco do Conde, de forma específica, e também brasileira, em uma perspectiva mais ampliada, haja vista o papel político e social desse profissional para a consolidação de um estado-nação ético e democrático. Coadunamos, portanto, com as DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais: “[...] A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador independentemente do seu pertencimento étnico, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 16).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A professora nos entremuros do Cárcere**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC – Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2014.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Polén, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009 (Sanfoka: matrizes africanas da cultura brasileira).

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SE- CAD, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: **Corpos dóceis e recursos para um bom adestramento**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis-Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de Currículo. 3. ed. [S.l.]: Autêntica. 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

# CAPÍTULO 15

## A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO AMAZÔNICO

*Fernanda Priscila Alves da Silva*

---

### **Introdução**

**O** presente trabalho tem como objetivo apresentar, em forma de relato de experiência, as quais têm sido os sentidos, significados e percepções de estudantes dos cursos de pedagogia e educação física, sobre a importância dos estudos em educação, gênero, raça e sexualidade na formação docente. Compartilho relatos e vivências tecidas em sala de aula junto aos futuros professores assim como os debates e problematizações construídas neste espaço. Entendo que a sala de aula se configura em um espaço e possibilidade para vivências formativas que transformem os sujeitos históricos ali inseridos, assim como considere e valorize os saberes trazidos por estes sujeitos. Dessa forma, o ensino de qualidade é aquele que resulta em qualidade formativa, ou seja, “ensinar é organizar intencionalmente as condições para a sua realização, de modo que desenvolva o exercício da crítica para a transformação das condições sociais vigentes” (PIMENTA, 2015, p. 89).

Esta discussão tem como pano de fundo as vivências tecidas e oportunizadas no componente curricular *Educação e Sexualidade*, disciplina optativa ofertada no curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), em Parintins. Parto do entendimento de que os estudantes trazem saberes, vivências e percepções sobre a temática. Por isso, o pressuposto metodológico e epistemológico se ancora de um lado nas discussões apresentadas por Michel Foucault (1999) sobre como tem se construído contemporaneamente o discurso sobre sexualidade e os debates e provocações de Guacira Lopes Louro (2000) acerca das questões relacionadas à sexualidade, gênero e raça. A teoria proposta por Michel Foucault (1999) busca problematizar a discussão sobre gênero e sexualidade através de um exercício de desnaturalização, ou seja, percepção das coisas que não existem desde sempre.

Essa percepção de produção de verdade e de sua naturalização de forma que acreditamos que são “reais” e que existem desde sempre é bastante utilizada pelos estudos de gênero e sexualidade, pois nesta área existem discursos que se entrecruzam para produzir verdades para exclusão dos corpos. Há um processo de produção de mecanismos, onde há a separação de indivíduos “normais” “anormais”. E a escola (e universidade) é uma dessas instituições que atuam para a produção do sujeito moderno, do sujeito normatizado, a partir dos procedimentos disciplinares presentes nela (CARDOSO, 2018, p. 322).

Torna-se fundamental o debate de Guacira Louro (2000) sobre as pedagogias da sexualidade diante da reflexão sobre como têm sido construídas tais pedagogias no interior das escolas e universidades. Uma discussão importante abordada pela autora refere-se ao conceito de identidade, ancorada nos estudos de Stuart Hall (1997) e a importância dos movimentos sociais, em particular o movimento feminista e movimentos de gays e lésbicas anunciando desde os anos 1960 as novas identidades sociais. Esta autora aponta quatro elementos importantes nesta discussão:

1. a sexualidade é aprendida ao longo da vida;
2. a sexualidade é uma invenção social;
3. na cultura, se definem as identidades sociais; e,
4. somos sujeitos de muitas identidades.

Os elementos acima mencionados, pontos-chaves no debate realizado por Guacira Louro (2000), dialogam com as discussões realizados em sala de aula junto aos estudantes e expressam a importância de construção de espaços como estes no processo de formação dos futuros professores. A partir desta perspectiva, entendo juntamente com Weeks (2000) que a reflexão sobre sexualidade é muito mais do que simplesmente falar sobre corpos, ou seja, “a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico” (p. 36). Sexualidade e gênero são conceitos referenciais nesta discussão. Isso não quer dizer que ambos caminhem harmoniosamente. York e Nolasco (2022) afirmam que gênero “não tem a ver unicamente com o corpo biológico, mas com leituras que são feitas acerca desse corpo e, por mais complicado que pareça, essas leituras não são universais e mudam de tempos em tempo, de acordo com o desenvolvimento da história” (p. 16).

A importância deste debate junto aos estudantes dos cursos de pedagogia e educação física demonstrou a relevância da articulação de tais temáticas no contexto da educação. No bojo da discussão, aqui apresentada, parto do referencial teórico ancorado no pensamento de Paulo Freire e bell hooks, por entender que a educação deve estar pautada na criticidade, transformação e

engajamento. Consideramos neste processo uma pedagogia decolonial, tendo com o princípio básico a educação emancipadora e libertadora. Paulo Freire (1970) propõe uma educação problematizadora e libertadora cujo ponto de partida seja a investigação temática do universo vocabular, ou seja, partimos do reconhecimento da realidade social dos sujeitos, das situações-limites e dos inéditos viáveis possíveis. Nesta perspectiva, educar é sempre um ato político e conclama a posicionamento diante das contradições e dos conflitos que vivemos.

Paulo Freire e bell hooks foram educadores e teóricos comprometidos com a educação como prática da liberdade, partindo de uma perspectiva crítica e dialógica. Diversos autores tais como: Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, dentre outros tem organizado um “programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano” apontando diversas contribuições nos mais diversos campos, principalmente no que tange ao processo de rompimento de uma ciência que repete e se ancora no modelo do colonizador. Entendo que Paulo Freire e bell hooks se encontra dentre estes autores pois tem a partir de seus estudos e obras têm apontado e valorizado os saberes dos sujeitos emergentes no campo da educação. Esta lógica de educação implica em uma pedagogia decolonial. Desse modo,

Fazemos uso de uma pedagogia decolonial como sendo uma das possibilidades de provocações críticas diante da colonização. Sendo assim, a pedagogia decolonial que defendemos trata-se de uma perspectiva educacional teórica e prática que possui como basilar a ideia de uma provocação de reconfiguração social, capaz de acionar o redesenho da realidade, possibilitando uma práxis de transformações da reverberação do poder e da opressão colonial, que perduram até a colonialidade (COSTA; PERERIA; SILVA, 2021, p. 84).

A decolonialidade é um conceito-chave que designa o “questionamento radical e a busca de superação das diversas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (NETO, 2021, p. 17). Consideramos que as pedagogias decoloniais, assim como as pedagogias libertadoras propostas por Freire e bell hooks apontam formas de ensinar e aprender distintas da educação tradicional. Para Mota Neto (2021), as pedagogias decoloniais se referem às teorias-práticas de formação humana que capacitam grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Em se tratando da discussão proposta neste texto, a perspectiva decolonial libertadora e crítica nos permitem a criticidade acerca das questões relacionadas à sexualidade e gênero, ou seja,

Ao configurarmos possibilidades pedagógicas arranjadas junto às perspectivas decoloniais, podemos, como resultado repensar o marcador da sexualidade que foi factualmente gerenciado de modo a ser excluído dos processos educativos e desse modo, realizando a costura necessária na busca de uma epistemologia do sul global como um processo de rebelamento erótico, cultural e social provocando a tensão entre colonizador de forma a incluir a sexualidade e, especialmente, os sujeitos que por ela foram marginalizados, sobretudo em razão da homofobia advinda do processo mederno/colonizador (COSTA; PEREIRA; SILVA, 2021, p. 95).

Freire (2020) é uma grande referência no Brasil e no mundo quando se propõe a refletir e construir o que se tem denominado de educação libertadora e transformadora. Como educador, professor e homem comprometido com as questões emergentes em seu tempo apontou “*saberes necessários à prática docente*” vislumbrando a relação entre docência e discência, a responsabilidade ética do exercício docente, a dimensão da curiosidade epistemológica no processo de aprendizagem, a inconclusão do ser humano. Sobre este último, destaca que a conscientização faz parte deste processo, onde enquanto os seres humanos estão sempre a nos fazer enquanto pessoas e a buscar “ser mais”. Desse modo, “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2020, p. 54).

bell hooks (2013), ancorada no pensamento de Paulo Freire, acredita que a construção da educação pode ser humanista, antirracista, anti-homofóbica, antissexista e capaz de reconhecer as vozes das pessoas, estimulando o senso crítico de si mesmos e da realidade em seu entorno e construam uma prática que liberte as minorias da opressão. Para tal, será necessário combater os métodos pedagógicos arcaicos e descentralização do conhecimento teórico que não reconhece essa aproximação da teoria e prática.

## **Percurso metodológico**

Neste relato, busco apresentar as experiências tecidas junto aos estudantes de pedagogia e educação física da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Parintins, na disciplina Educação e Sexualidade. A construção de uma proposta metodológica para a disciplina teve como base epistemológica o pensamento de Paulo Freire e bell hooks, considerando a educação como prática da liberdade e pedagogia engajada como elementos fundantes da discussão.

A disciplina Educação e Sexualidade é uma disciplina optativa do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Parintins-AM. A disciplina foi ministrada no período de maio a setembro de 2022, correspondendo ao

período letivo: 2021/1. A disciplina contou com a participação de 49 discentes inscritos no início do período, finalizando com um total de 42 discentes. Os estudantes responderam um questionário/ formulário elaborado com a finalidade de saber dos estudantes a importância e o significado da disciplina em seu processo formativo. Para além deste questionário, foram desenvolvidos no interior das aulas espaços de diálogo e conversação sobre como os estudantes estavam vivenciando os processos impulsionados pela disciplina.

A metodologia utilizada em sala de aula, no processo de desenvolvimento da disciplina considerou duas dimensões: a **primeira** consistiu em **promover espaços e rodas dialógicas interativas** onde os estudantes poderiam compartilhar por meio de seus relatos as vivências e experiências acerca das temáticas discutidas na disciplina. Estes diálogos consideraram como fundamental a escuta das vozes destes estudantes e o compartilhamento das vivências. A **segunda dimensão** buscou **problematizar, suspeitar e questionar as temáticas emergentes** dos relatos apresentados. A problematização considerou o que Paulo Freire chamou de curiosidade epistemológica, ou seja, um movimento de nos perguntar sobre o vivido e sobre a realidade, fazer leitura de mundo, decifração da palavra e compreensão crítica das situações cotidianas. E por fim, a **terceira dimensão** teve como propósito: **promover debates teóricos e articulações epistemológicas**, buscando articular as questões apresentadas pelos estudantes com os aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos da disciplina tecendo redes de conhecimentos pautados na troca, interação e diálogos.

Este trabalho adota abordagens metodológicas ativas, participativas, colaborativas e criativas que privilegiem o protagonismo e engajamento dos/ as estudantes como construtores de saberes, de conhecimentos, propondo produções autorais; que favoreçam aprendizagens colaborativas com uso de múltiplas linguagens e ambientes virtuais com uma mediação docente positiva para acompanhamento da aprendizagem.

A partir deste percurso metodológico, pautado na construção de um pensamento crítico e de uma pedagogia engajada, a estratégia foi atravessada pela dialética dialógica, ou seja, reconhecimento das contradições do vivido e das leituras que fazemos da vida e realidade. O pensamento crítico é nesta perspectiva, “um processo interativo, que exige a participação tanto do professor quanto do aluno” (HOOKS, 2020, p. 34). Por meio da partilha das vivências, ecoar as vozes, compartilhamentos dos saberes e interação o processo de aprendizagem, construção e desconstrução vai sendo construído.

## **Interlocuções e diálogos: diversidades e possibilidades educacionais**

Em sala de aula muitas são as vivências e possibilidades quando se propõe a construir uma pedagogia engajada, comprometida e decolonial, conforme

apresentada pela feminista bell hooks (2020) como “uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização” (p. 33). Por este motivo, no processo desenvolvimento da disciplina uma das propostas foi a de escutar as vivências dos estudantes. Como estes percebiam, sentiam e significavam suas experiências acerca das temáticas em discussão: educação, gênero, raça e sexualidade.

Parto de uma escuta atenta sobre o que significa sexualidade nas vivências dos estudantes. E este ponto de partida fundamentado na perspectiva crítica e feminista permitiu criar espaços dialógicos onde os estudantes pudessem falar livremente sobre suas preocupações e pensamentos sobre a temática. A cada aula, foi sendo criado espaços de fala e escuta, espaços de trocas e compartilhamento de vivências. Uma situação interessante ocorreu em um determinado dia em que a turma dialogava sobre situações do cotidiano. Estas cenas na maioria das vezes estavam relacionadas ao cotidiano dos estudantes em suas vivências pessoais e /ou também relacionadas às suas experiências como estudantes ou professores (visto que alguns já se encontravam em estágio). Compartilho algumas das indagações e cenas:

- Como promover o cuidado das crianças? O que é coisa de menina? O que é coisa de menino?
- Quais são as brincadeiras consideradas de meninas ou meninos? Por que essa distinção?
- *“sou pai e cuido de minha filha, mas ao meu redor muitas pessoas não entendem”*: aqui conversamos sobre a responsabilidade do cuidado das crianças; o papel das mulheres e dos homens neste processo.
- Quando devemos falar de sexo com as crianças? O que podemos e devemos falar?
- Como podemos modificar os modos e formas como homens tratam mulheres?
- O que fazer para que as famílias acolham seus parentes dissidentes?
- A sexualidade percebida pelos estudantes como uma temática tabu em seus contextos familiares, situação da mulher e situações de violências, situações relacionadas à homofobia: *“como fazer nossos pais entenderem a sexualidade”*?

Estas e outras questões foram emergindo durante a disciplina e assim evidenciou-se aquilo que bell hooks (2019) nos apresenta acerca da importância de criar espaços de fala onde as vozes possam ecoar. A proposta feminista neste sentido tem possibilitado “fazer a transição do silêncio a fala como gesto revolucionário” (p. 45). Foi perceptível este movimento em sala de aula. À medida que provocava a discussão da temática por meio de perguntas, espaços

abertos de fala, relatos e narrativas de experiências um estudante encorajava ao outro a falar. Escutar a própria voz e escutar as outras vozes criou espaços de transformação e autorrecuperação. Desse modo,

Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz – e nossos seres, definidos e interpretados pelos outros (HOOKS, 2019, p. 2019).

A perspectiva decolonial tem apontado também a possibilidade de falar sobre a diversidade, ainda que esta seja uma possibilidade que muitas vezes causa medos e receios. Na sala de aula foi perceptível notar estes posicionamentos dos estudantes, professores em formação, ora reconhecendo a legitimidade e a importância dos estudos de gênero e sexualidade em sala de aula, ora recuando e apresentando perguntas e questionamentos sobre a necessidade deste processo. Comecei a observar como responsável da disciplina que estes medos e receios se davam muito mais pelo medo de ter que se confrontar e assim questionar as formas tradicionais de vida. A educação problematizadora instiga e desloca os sujeitos que dela participa. Não saímos da roda da mesma forma que entramos. E falar de sexualidade, raça e sexualidade de modo particular nos confrontam a partir de questionamentos viscerais, pois fala de quem somos, de nossa diversidade e pluralidade. Aceitar-se e aceitar o outro implica também em rupturas e ao mesmo tempo possibilidades.

Um marco destes relatos foi compartilhado por uma das alunas. Uma colega trouxe como sugestão para a aula que pudéssemos partilhar canções que dialogassem com os temas discutidos em sala. Esta aluna trouxe então a música da cantora Iza chamada *Dona de mim*. A seguir compartilho a letra da canção, por se tratar de uma memória importante nesta discussão:

*Já me perdi tentando me encontrar  
Já fui embora querendo nem voltar  
Penso duas vezes antes de falar  
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca*

*Sempre fiquei quieta, agora vou falar  
Se você tem boca, aprende a usar  
Sei do meu valor e a cotação é dólar  
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca*

*Me perdi pelo caminho  
Mas não paro, não*

*Já chorei mares e rios  
Mas não afogo, não*

*Sempre dou o meu jeitinho  
É bruto, mas é com carinho  
Porque Deus me fez assim  
Dona de mim*

*Deixo a minha fé guiar  
Sei que um dia chego lá  
Porque Deus me fez assim  
Dona de mim*

*Já não me importa a sua opinião  
O seu conceito não altera a minha visão  
Foi tanto sim que agora digo não  
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca*

*Quero saber sobre o que me faz bem  
Papo furado não me entretém  
Não dê limite que eu quero ir além  
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca*

*Me perdi pelo caminho...*

Enquanto compartilhava a escolha da canção a aluna trouxe o quanto tem sido um desafio o modo como nossa sociedade olha e trata as mulheres, em particular as jovens e meninas: “*muitas vezes a gente julga, por exemplo, o fato de uma jovem engravidar e aí a gente acha que o mundo acabou, parece que ela não pode fazer nada. Eu achei que era assim. Ser dona de mim não é fácil nesta sociedade*” (Relato, 14 de junho de 2022). Enquanto esta aluna compartilhava a turma toda voltava seu olhar para ela. O ponto mais forte foi quando a jovem disse: “*esta jovem sou eu*”. O reconhecimento de si na letra da canção. O reconhecimento de si por meio da escuta da própria voz. O reconhecimento de si ao compartilhar sua experiência em sala de aula. Ao final de sua fala, todos estávamos emocionados, por sua VOZ, pela sua coragem, mas, sobretudo, porque nossas vozes encontraram elo e conexão em sua narrativa.

Outros relatos foram emergindo durante o desenvolvimento da disciplina e mostrando a importância deste componente curricular no processo de formação docentes dos estudantes. Apresento alguns relatos<sup>1</sup> considerando dois aspectos:

<sup>1</sup> Os relatos foram trazidos pelos estudantes no processo de avaliação da disciplina.

1. importância do estudo da disciplina Educação e Sexualidade no processo de formação universitária; e,
2. significado e sentidos do estudo desta disciplina.

### **(1) Importância do estudo da disciplina Educação e Sexualidade**

*Partindo do pressuposto de que vamos atuar com a formação de pessoas, e grande parte dessa nossa caminhada estaremos também interferindo diretamente na construção do tipo de pessoa que aqueles sujeitos serão, essa disciplina traz para nós, a oportunidade de aprofundamento de conhecimentos relacionados a temas que ainda são poucos debatidos na sociedade. A escola como um dos principais agente de transformação social deve ter em seu corpo escolar, profissionais com esses tipos conhecimentos para atuar nas questões sobre sexualidade, uma vez que sexualidade não se restringe a “sexo”, e sim a uma gama de informações que por conta de muito preconceito e falta de informação ainda é visto como tabu (Relato estudante 4, 22 de junho de 2022).*

*Acredito que a disciplina é de suma importância, haja vista que, precisamos desconstruir preconceitos que estão entranhados historicamente na sociedade. Além mais, seremos futuros educadores, e é preciso educar para a vida social, educar para o respeito, considerando as diferenças e diversidades, assim refletindo em um futuro sem desigualdades de raça, gênero e sexualidade, entre outros (Relato estudante 5, 22 de junho de 2022).*

*Bom, essa disciplina em minha opinião é muito importante pra nós futuros pedagogos, onde vamos trabalhar com a educação. Falar sobre a sexualidade que já existe um grande tabu, porque pra muitas pessoas falar sobre sexualidade é só falar sobre “Sexo”, mas aos poucos estamos desconstruindo essa ideia. Est sendo muito importante pra minha formação, porque eu como educadora já vou repassar outro pensamento para meus futuros alunos, assim cada vez mais falar sobre esse assunto já vai ser normal (Relato estudante 11, 22 de junho de 2022).*

*Visto que no ambiente escolar é um ambiente onde estão presentes as mais diferentes realidades, os mais diferentes sujeitos, com suas histórias e trajetórias, a disciplina de Educação e Sexualidade ajuda-nos a reconhecer os sujeitos que por muito tempo foram excluídos e desrespeitados. Mas ainda, nos ajuda a entender o motivo da exclusão para que possamos trabalhar em uma perspectiva que se supere esta realidade (Relato estudante 15, 7 de julho de 2022).*

*Sendo uma disciplina ofertada apenas como optativa, durante as aulas, a disciplina se mostrou importante tanto para a formação universitária quanto pessoal. Sendo tratados assuntos que deveriam ser de direito de conhecimento como educação sexual, além da base teórica para estudos e entendimentos futuros. É uma disciplina que requer reflexão e leitura diante de novas problemáticas ou assuntos que nunca foram de nosso conhecimento na educação básica (Relato estudante 20, 8 de julho de 2022)*

## **(2) significado e sentidos do estudo desta disciplina**

*Essa disciplina me ajuda a compreender quem eu sou, porque eu sou assim, quais outras formas de ser, quem é o outro, o que é o não o sim na nossa sociedade. Tantas questões que são extremamente necessárias que por conta do tabu que são atribuídos a elas acabam sendo poucos debatidos. Como eu, como futura pedagoga, posso começar ajudar meus futuros alunos a compreender o mundo a partir de diferentes perspectivas. Acredito que ainda tenho muito a aprender, e isso se dará em um processo longo de reflexão e ação (Relato estudante 4, 22 de junho de 2022).*

*Eu me sinto bastante estimulado a querer entender mais as lutas, conceitos, pré-conceitos, me desconstruo e formo novas opiniões (Relato estudante 5, 22 de junho de 2022).*

*A disciplina Educação é Sexualidade é uma agulha para furar a bolha do preconceito, adquirir conhecimentos é fundamental para nos tornarmos sujeitos transformadores, é saber respeitar o espaço do outrem e aprender a importância de cada luta dentro de uma sociedade machista (Relato estudante 7, 22 de junho de 2022).*

*Esta disciplina está presente na vida de todos, porém, é estudado que temos a oportunidade de nos desconstruir no dia a dia. É uma oportunidade que todos deveriam ter, refletir sobre si e sobre a sociedade em geral, as desigualdades, preconceitos e injustiças. Educação e Sexualidade é sem dúvida uma disciplina necessária, me sinto encantada e instigada (Relato estudante 14, 8 de julho de 2022).*

*Ao estudar os materiais dessa disciplina foi possível refletir e conhecer novas temáticas que não eram comuns ser tratados no cotidiano, foi possível abrir debates, ouvir e entender problemáticas da nossa sociedade quanto a gênero, sexualidade, educação sexual etc. Sendo possível levar essas reflexões também para fora de sala de aula (Relato estudante 21, 9 de julho de 2022).*

*Até bem pouco tempo atrás falar em educação sexual na escola era algo do outro mundo; hoje nos deparamos com outro momento. Então poder contribuir, receber e trocar experiências com colegas e professora me fez pensar que sim necessitamos disso para quebramos muitos tabus que nos intimidam e nos impedem de termos conhecimentos, e assim nos tornarmos críticos e conhecedores de outros assuntos (Relato estudante 22, 9 de julho de 2022).*

Os relatos aqui compartilhados foram compondo os cruzamentos daquilo que foi sendo discutido na disciplina. Abordar a temática da sexualidade, raça e gênero em sala de aula ainda é considerado tabu. Trata-se de um processo onde a escuta, a abertura ao diálogo e problematização das questões se faz necessário. Como podemos construir currículos diversos? Currículos ancorados em pedagogias libertadoras e decoloniais? De acordo com Arroyo (2011), os currículos podem ser considerados territórios em disputa, sobretudo dos novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas. Na construção e realização da disciplina aqui apresentada, houve momentos da prática pedagógica que foi possível visualizar tais disputas. Foram momentos de afirmação e (re) afirmação de alguns estudantes sobre suas identidades, mas também foram momentos de embates e discussões acirradas sobre questões que “mexiam” com convicções morais, sociais, religiosas, culturais. Por isso, buscamos além de problematizar tais questões fomentar também uma construção de uma pedagogia dialógica marcada pelo respeito à diversidade, um diálogo intercultural. Assim,

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, interiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 15).

Nilma Lino Gomes (2012) ao discutir sobre relações étnico raciais educacionais e descolonização dos currículos questiona sobre como devemos lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidades. Tal reflexão sobre os currículos colonizados aponta a necessidade de propostas emancipatórias e desse modo, a descolonização dos currículos implica em mais um desafio na educação. Trata-se da discussão que temos proposto neste texto, ou seja, propomos uma educação e, portanto, formação de professores que tenham como premissa uma educação problematizadora, libertadora e decolonial. Segundo

Gomes (2012): “A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (p. 107).

O estudo sobre educação, sexualidade, gênero e raça na contemporaneidade se encontra no bojo da proposta de uma educação voltada para os direitos humanos, assim como Paulo Freire apontou (2019). Trata-se de uma educação que está constantemente em busca da justiça, equidade e reconhecimento dos sujeitos históricos. É uma educação que posiciona o sujeito em um movimento de constante busca e indagação. É o sujeito que busca ser mais, (re)fazendo-se sempre que possível e necessário. Durante o percurso trilhado na disciplina, discentes e docente puderam compartilhar perguntas e questionamento em uma dialética dialógica. Neste caminho, o reconhecimento das vozes singulares, das experiências vividas e dos corpos diversos. Para bell hooks (2019), a fala se torna este lugar de engajamento e autotransformação.

A proposta metodológica presente no desenvolvimento da disciplina esteve pautada da possibilidade de que os professores em formação pudessem falar, e assim falando, iniciar um processo libertador. Na medida em que os sujeitos falam de si, de suas realidades, se confrontam conscientizam-se. bell hooks nos mostra quatro aspectos importantes neste processo de conscientização, ou ainda de uma educação engajada, comprometida, libertadora e decolonial. Primeiramente, trata-se uma fala como ato de resistência, ou seja, na medida em que os estudantes/ professores em formação falam sobre os diversos temas, e neste caso sobre sexualidade, gênero, raça trazem à tona as lutas cotidianas, a vida que se faz desde o chão, os conflitos, as resistências e as diversas formas de existência. Em segundo lugar, bell hooks (2019) nos mostra que esta educação permite a apropriação da voz marginal, a possibilidade da livre expressão de si, principalmente dos sujeitos historicamente subalternizados.

O terceiro e o quarto aspecto que nos propõe bell hooks (2019) são o diálogo e a voz dos sujeitos enquanto anúncio e denúncia. em uma sociedade onde muitas vozes são silenciadas propor falar de sexualidade, gênero e raça implica em reconhecer a diversidade de pessoas, contextos e mundos. O diálogo é a possibilidade da escuta e de falar com, estabelecer conexões ainda que atravessada pelo conforto no, pelo conflito e pelo incomodo: “é preciso entender que a voz libertadora irá necessariamente confrontar, incomodar, exigir que ouvintes até modifiquem as maneiras de ouvir e ser” (hooks, 2019, p. 53). Este movimento nos conduz a possibilidade de encontra a própria voz, desse modo, “encontrar a própria voz é parte essencial da luta libertadora – um ponto de partida necessário para o oprimido, o explorado-, uma mudança em direção à liberdade” (hooks, 2019, p. 55).

A importância de abordar a temática no processo de formação de professores assim como os sentidos e significados desta disciplina para os

participantes das disciplinas foram para a maioria um momento em espaço de “quebra de paradigmas”. Primeiro, o desafio de romper as questões pessoais, preconceitos e concepções, colocar em suspensão perspectivas tradicionais e se deixar mover pelo pulso das perguntas e questionamento que permite reconstruir caminhos e posicionamentos. Os relatos dos estudantes demonstram certa inquietude diante da temática, um desconforto, receio e medos. Por outro lado, ao longo do processo as discussões realizadas em sala de aula, o modo como foi tecido o debate (a partir das vozes e vivências dos estudantes) possibilitou o reconhecimento deste componente no currículo, em particular na formação de futuros professores.

### **Considerações finais**

O objetivo deste relato foi de apresentar quais têm sido os sentidos, significados e percepções de estudantes dos cursos de pedagogia e educação física, sobre a importância dos estudos em educação, gênero, raça e sexualidade na formação docente. Considerando a metodologia utilizada para desenvolver a disciplina e os relatos/vivências dos estudantes mencionados entendo que a discussão não se encerra por aqui, visto ser este um processo em construção e que deve continuar sendo fomentado na Universidade, na sala de aula, nas conversas de corredor, nos bate papo entre colegas, nas interações possíveis neste contexto.

Ressalto três aspectos nestas considerações (in)conclusas e finais: primeiro: refere-se a importância de criar espaços de escuta das vivências e narrativas dos estudantes, em processo de formação docente, criando rodas dialógicas, emancipadoras, críticas e engajadas; segundo, fortalecimento dos estudantes em seu processo de construção de um pensamento crítico, ou seja, as rodas dialógicas, permitiram aos estudantes rever suas posturas, opiniões e pensamentos, em um processo laborioso de construção de conhecimentos pautados na criticidade e transformação de si e da realidade; e, por fim o terceiro aspecto remete ao compromisso ético e político dos estudantes e da professora envolvida nesta disciplina, este compromisso revela a relação entre docência e discência. O caminho é trilhado conjuntamente. O aprendizado construído coletivamente. E assim, os saberes possibilitam a transformação.

---

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARDOSO, Helma de Melo. **Gênero, sexualidade e escola**: contribuições da teorização de Foucault. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, dez. 2018. v. 11. n. 1. p. 319-332 (Edição Especial).

COSTA, Antonio Mateus Pontes; PEREIRA, Alexandre Adalberto; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Reflexões transformativas: a pedagogia decolonial como possibilidade de transformação para a diversidade. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021, p. 83-99.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, 13 ed. 1999.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais educacionais e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, p. 98-109, jan. abr. 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria e prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª- ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000, p. 05-34.

NETO, João Colares da Mota. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021, p. 39-52.

PIMENTA, S. G. Protagonismo da Didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: MARIN, A. J; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 81-97.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-Surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, M. Vera. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p. 35-82.

YORK, Sra Wagner; NOLASCO, Leonardo. Escolas para todas, todes, todxs e todos: uma conversa preliminar sobre gêneros sexualidades. *In*: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista; NOLASCO-SILVA, Leonardo (org.). **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. Salvador: Editora Devires, 2022.



# CAPÍTULO 16

## GÊNEROS TEXTUAIS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Cleise Sena Andrade*

---

### Introdução

**N**o cenário que se desenha atualmente, a educação ganha destaque como mantedora de um papel fundamental rumo à construção de um mundo melhor. Em vista disso, destacam-se especificidades no âmbito educacional, construindo iniciativas para a efetivação dessa prática, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a EJA é uma modalidade de educação básica que dá prioridade a instrução e ao reconhecimento de jovens e adultos como protagonistas no seu fazer pedagógico. A oferta da EJA é direcionada a um público que não obteve acesso ao ensino na idade regular, devido a inúmeros fatores, entretanto, na idade adulta tem a oportunidade prevista em lei, de recomeçar e dar seguimento aos estudos, perfil este constituído por mulheres e homens que trabalham em busca de sustento, e no horário oposto estudam com a finalidade de adquirir conhecimento e aceitação social.

Nosso intuito é apresentar estratégias para contribuir no entendimento de questões peculiares a estes sujeitos que possuem deficiências e/ou necessidades específicas, sejam elas de natureza intelectual, visual, auditiva, física ou múltipla.

A EJA adultos no Brasil está inserida em um contexto social de desigualdades desde o seu surgimento, como veremos na **primeira sessão** do presente trabalho, onde será apresentado um breve histórico da EJA no Brasil, nele discutimos a documentos e bases e diretrizes nacionais que norteiam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O presente trabalho tem como enfoque o estudo sobre o uso de gêneros textuais, em turmas da EJA, considerando a presença de estudantes com necessidades específicas. Ao longo desse discorrer, pretende-se sugerir a utilização de gêneros textuais em uma perspectiva inclusiva, e propor estratégias que contemplem características de todos os estudantes. Almeja-se ainda contribuir com a prática pedagógica nessa modalidade de educação mediante a proposta da construção de uma sequência didática, dando enfoque ao gênero literário

conto e outros gêneros como os textos normativos, proporcionando ao professor e ao aluno um ensino e aprendizagem mais significativos.

Verifica-se a importância desse debate sobre o processo de inclusão, devido ao fato da EJA, na perspectiva da inclusão, ser um caminho adotado pela legislação e política educacional brasileira. Dessa forma, na **segunda sessão** abordamos que a EJA é apresentada como possibilidade de inclusão social. Nela, dialogamos com autores que traçam o perfil do sujeito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) como Di Pierro (2000), especialmente, Soares (2011), Arroyo (2005) e Barcelos (2010), com discussões acerca da EJA no tocante de seus aspectos sociais e identitários.

Na **terceira sessão** apresentamos os dados colhidos mediante revisão bibliográfica e uma proposta de sequência didática para trabalhar o gênero textual nesta modalidade de ensino, a fim de colaborar com a motivação, ensino e aprendizagem desses sujeitos.

## **Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Entendendo a educação como fator fundamental de desenvolvimento social do indivíduo é necessário ofertar educação regular desde a primeira infância até a idade adulta, bem como, ao longo da vida. A educação, de maneira geral, vai se construindo à medida que novos desafios e dificuldades se apresentam. A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos ainda se apresenta como um dos grandes desafios para a educação básica, pois no decorrer do tempo foi sendo negligenciada das mais diferentes formas, e ainda continua sendo descredibilizada pela sociedade e pelos poderes públicos.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica de ensino que, segundo as Diretrizes Curriculares<sup>1</sup> (2006), assegura a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano garantindo-lhes a permanência e a continuidade dos estudos. Em seu artigo 4º, inciso VII, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9394/96) renova os direitos constitucionais de educação da população jovem e adulta, que não teve acesso e nem condições de permanência nos estudos na idade esperada estabelecendo que o dever do Estado com Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “[...] VII – oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Essa modalidade de ensino tem por objetivo atender a um público ao qual o direito à educação foi negado durante a infância e/ou adolescência. Vale ressaltar que esses sujeitos não são

1 BRASIL. Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

vistos como atores sociais, e nem mesmo seus conhecimentos são valorizados. A maioria desses estudantes que frequentam a EJA é comprometida com a aprendizagem e compreendem a importância da Educação, uma vez que procuram recuperar o tempo ao qual lhe foram distanciados de realizar um curso durante o ensino regular, no tempo devido.

Portanto, a Educação ofertada a esse público deve se apresentar de forma significativa proporcionando a esses sujeitos uma formação digna e humana. Assim sendo, essa educação deve ser entendida como tomada de consciência para que os alunos se tornem aptos, ativos e autônomos na sociedade, transformando e alcançando seus objetivos.

A instituição escolar deve se apresentar também como espaço de inclusão social. É importante destacar que as práticas diárias em sala devem propiciar a esses alunos o desejo e o prazer pela aquisição dos conhecimentos, de modo que os mesmos sejam e sintam-se contemplados em suas particularidades, e inseridos no contexto escolar. Além de possibilitar a esses sujeitos enxergarem o mundo sob outro prisma, com a oportunidade de elevar os níveis educacionais, aumentando a autoestima, obtendo a oportunidade de qualificar-se profissionalmente, reconhecendo-se como cidadãos conscientes. A Declaração de Hamburgo<sup>2</sup> sobre a Educação de Adultos (1997) apresenta que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Portanto, a modalidade da EJA deve contemplar esses sujeitos em suas individualidades, levando em consideração todo aprendizado adquirido de suas vivências, e ao mesmo tempo contribuir para acabar com a exclusão desses indivíduos, para que assim possam participar ativamente na transformação da sociedade.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um assunto que instiga empenho por parte da sociedade e das áreas de estudos e pesquisas. A Declaração de Hamburgo (1997) traz que:

A educação de adultos, [...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor

2 UNESCO. **Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos**. [S.l.], 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>.

do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico [...] A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida (UNESCO 2002).

Ao longo da história apresentamos a EJA como uma modalidade de ensino que vem ganhando visibilidade e no que diz respeito a parte histórica da educação básica de adultos, foi a partir da década de 30 que iniciou a consolidação do sistema público de educação no país, época em que a sociedade brasileira atravessava grandes transformações. Segundo explica Paiva (1987, p. 172), “[...] a educação de adultos começa assumir importância desde o início dos anos vinte, embora englobada no problema mais geral da difusão do ensino elementar”.

Somente com a aprovação do Decreto nº 19.513/ 45, torna-se oficial a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, vê a educação como direito de todos, e assim novas campanhas e projetos foram lançados com o desígnio de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso e/ou oportunidade a educação na idade apropriada.

Foi então, em 1947, que o Brasil impulsionou Campanha Nacional de Massa, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), procurando cumprir os requerimentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estruturou-se a partir de então o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação como declara Paiva<sup>3</sup> (1987, p. 178).

CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades [...] além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Na mesma época da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, duas outras campanhas atuavam em âmbito nacional, todavia não obtiveram êxito: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Essas campanhas tiveram seu fim na década de 50. Na década de 60, a proposta para alfabetização de adultos, bem como o pensamento de Paulo Freire inspira os principais programas de alfabetização do país. Em virtude disso, o analfabetismo não é mais visto como efeito de uma sociedade que tem como alicerce a injustiça e a desigualdade.

3 PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987 (Coleção Temas Brasileiros II).

A partir de programas de alfabetização norteados pela proposta de Freire é que foi aprovado no ano de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo país. No entanto, essa iniciativa foi suspensa por conta do Golpe Militar, vale ressaltar, portanto, que a educação esteve à mercê do controle desse regime militar. Por conta disso o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização e Adultos, coibindo todos os programas baseados na proposta de Educação e alfabetização popular de Paulo Freire, tornando-os conservadores e assistencialistas.

O Estado cria, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo por objetivo erradicar o analfabetismo e desenvolver a educação continuada de adolescentes e adultos, porém, esse movimento foi extinto no ano de 1985, sendo substituído pelo programa Fundação Educar que, por sua vez, teve o mesmo fim que o movimento anterior.

O governo federal se descompromete em proporcionar uma educação de qualidade que abarque a alfabetização de jovens e adultos, deixando à margem essa modalidade de ensino, impossibilitando o acesso e permanência desses sujeitos à escola. Os autores Galvão e Soares (2006, p. 48) asseveram que “o Governo Federal volta a propor um programa nacional de alfabetização de adultos mais de dez anos depois da extinção da Fundação Educar”. Com recursos do Governo Federal, no ano de 2003, criou então o Programa EJA, com o nome Brasil Alfabetizado. Este programa almejava em quatro anos erradicar o analfabetismo no Brasil, porém não conseguiu suprir as necessidades de ensino e alcançar tal objetivo, embora tenha representado uma política pública significativa para a EJA.

Consoante explicação de Galvão e Soares<sup>4</sup> (2006, p. 49):

Chegamos, então, ao século XXI, com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas[...] que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neoanalfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita. São produtos de uma nova exclusão: mesmo tendo se escolarizado, não conseguem ler e interpretar um simples bilhete ou texto. Esse novo contingente estará fazendo parte do público de mandatário da Educação de Jovens e Adultos.

4 SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. 3.

Logo, a EJA deve se configurar como uma nova possibilidade para muitos indivíduos, que por vários motivos estiveram afastados da escola e/ou não tiveram oportunidade de a frequentar.

## **Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de inclusão social**

A Educação de Jovens e Adultos se apresenta como possibilidade de inclusão social, vindo ao encontro da responsabilidade pública para com os cidadãos, pois essa modalidade possui estreita relação com políticas educacionais e demais estratégias governamentais. A partir de discussões com a participação de profissionais e associações científicas foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, explicitando as finalidades e funções desta modalidade de educação (Parecer CNE/CEB 11/2000)<sup>5</sup>. Caracterizado como EJA, esta tem como papel a função reparadora, qualificadora e equalizadora, resgatando a igualdade de um direito negado, promovendo “o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 7).

De acordo com o texto supracitado, a EJA então não possui somente a função de suprir a escolaridade perdida e sim a restauração do direito a uma escola de qualidade. Conforme afirma Pinto (1989, p. 29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Contudo, faz-se necessária uma reavaliação de uma modalidade de ensino que supra as necessidades educacionais de que esse grupo necessita. Nas ações, programas e campanhas que surgiram nos últimos anos, a questão da EJA não está em evidência. Para Piconez<sup>6</sup> (2002, p. 18),

A realidade educacional brasileira é um modelo acabado de contradição entre a declaração dos direitos e a prática social. Existe um descompasso entre os processos de interação, estudo e trabalho; por um lado, a existência de grande oferta de mão de obra desqualificada [...] precoce no mercado de trabalho por questões de sobrevivência; por outro lado, um currículo escolar com metodologias de ensino deslocadas da realidade social e das necessidades dos alunos.

Para tanto, a EJA não pode ser apenas lembrada como base de estatísticas sobre a situação do analfabetismo no Brasil e/ou proposta governamental. É imprescindível entender que todos têm o direito assegurado a uma educação de qualidade, seja no ensino regular ou na EJA. Os sujeitos que buscam esta

5 BRASIL. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 2000.

6 PICONEZ, Stela. C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002

modalidade já têm um histórico de vida comprometido devido a impossibilidade de frequentar a escolarização quando crianças, mas o que não impede que os mesmos busquem alternativas para concluírem sua formação. Diante dessa perspectiva, torna-se necessária a formação de um profissional que consiga gerir tanto as questões relativas ao ensino, quanto às questões sociais em que os alunos foram ou estão submetidos.

A partir do final do século XX, Haddad e Di Pierro<sup>7</sup> (2000) apontam que o perfil dos estudantes da EJA assume uma nova identidade, sobretudo o sujeito da educação de jovens e adultos, que vive num mundo em que, muito frequentemente suas identidades estão sendo fragmentadas, com o intuito de serem restabelecidas sob a influência dos aspectos culturais, econômicos e histórico-sociais, políticos, construindo sua história e identidade, uma vez que o processo identitário comporta subjetividades, memórias e aspectos.

A trajetória da educação inclusiva se dá no contexto da educação para a diversidade. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>8</sup> (1948) que deve ser garantido a todos os cidadãos, direitos sociais, independente de classe, cor, raça e/ou deficiência. É importante fazer valer leis que contribuam para o bem-estar e a construção de uma sociedade digna, avessa à desigualdade e à segregação (BRASIL, 1988, 2009, 2015).

O Estado Democrático de Direito deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que, de acordo com a Convenção das Pessoas com Deficiência<sup>9</sup>, de 30 de março de 2007:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

7 DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 5 maio 2021.

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

9 BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 1988.

A escola precisa ser um ambiente educativo, de valorização do sujeito, de empatia, um espaço amistoso e que seja, principalmente, um local que acolhe as diferenças e a diversidade, conforme é defendido na Declaração de Salamanca, desde 1994<sup>10</sup> (BREITENBACH, 2016).

É pertinente que as escolas se posicionem criticamente nas escolhas das propostas pedagógicas com a finalidade de um ensino mais significativo. Faz-se necessária uma proposta para EJA que contemple todos os estudantes, em suas especificidades e realidades, em especial repensar o ensino a caminho de uma educação inclusiva.

## O perfil dos alunos da EJA

Os sujeitos da EJA, segundo Barcelos<sup>11</sup> (2010 p.), advindos de diversas realidades, precisam encontrar nos currículos práticas pedagógicas inovadoras, que busquem dialogar com o mundo vivido, respeitando as diferentes narrativas apresentadas pelos educados. Nessas particularidades estão, donas de casa, desempregados, pessoas com deficiência, idosos, e todos eles com diferentes culturas, religiões, etnias. Nesse sentido, faz-se necessárias metodologias que possuam valorizações identitárias, que fortaleçam a prática e meciem um aprendizado significativo.

## Produto educacional

O produto educacional que foi desenvolvido nessa pesquisa consiste em organizar um material de *sequência didática* adaptada para ser utilizada na EJA, em uma perspectiva inclusiva, enquanto proposta para utilização de *gêneros textuais* nessa modalidade de ensino, enfatizando a mediação do professor e o protagonismo do aluno na EJA.

Ao pensar em uma sala de aula inclusiva, pressupõe-se que todos os conteúdos devem ser aplicados a todos, com a utilização de metodologias diferenciadas, se necessário, mas que alcancem o objetivo de um ensino e aprendizagem significativos. Segundo Gonzaga<sup>12</sup> (2012, p. 36), “Incluir, significa antes de tudo, deixar de excluir [...] com isso, não se espera a inserção apenas daquele que consegue ‘adaptar-se’, mas garante a adoção de ações para evitar a exclusão”.

10 BREITENBACH, Fabiane V. *et al.* Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: aval. pol. publ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

11 BARCELLOS, Valdo. **Educação de Jovens e adultos**: currículos e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ, Vozes, 2010.

12 PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

O objetivo deste produto educacional é apresentar ferramentas que possam dar suporte à docência, em busca de efetivar práticas que contribuam com a inclusão escolar. Salienta-se a importância da criação de propostas que colaborem, de forma significativa, para as esferas do ensino, promovendo uma aprendizagem favorável em que o estudante possa ampliar seus conhecimentos; trazendo à pauta educacional o propósito de gerar conhecimento e outras pesquisas voltadas para a área; e para a atuação profissional do professor, possibilitando uma prática pedagógica mais assertiva.

### **Gênero textual na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta que dá certo**

A partir dessa pesquisa, entende-se a necessidade de uma metodologia direcionada à EJA, e também a importância de uma prática que precisa estar voltada para as especificidades de cada demanda educacional (PIMENTA, 1996, p. 72)<sup>13</sup>.

Propor metodologias para trabalhar gêneros textuais em sala de aula, tem sido um desafio constante para os educadores. É importante adequar o conteúdo e realizar atividades que estejam de acordo com as necessidades de aprendizagem do aluno. Os gêneros textuais são inúmeros, diversos e “maleáveis” (MARCUSCHI, 2010)<sup>14</sup>, o que possibilita a utilização nas diversas esferas da comunicação. Eles não podem ser considerados estanques, mas sim como entidades dinâmicas da materialização de ações comunicativas (MARCUSCHI, 2003). Desse modo, podem ser utilizados para atingir muitos objetivos educacionais.

É preciso levar em consideração na atividade de produção textual o assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social localizada, com o gênero textual estudado e com a faixa-etária do aluno. Para ter o que dizer, os alunos precisam ser orientados tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas em diferentes materiais e suportes, como jornais, revistas, livros, internet. (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

Utilizar contos, para a contribuição da prática de leitura e oralidade em sala de aula, permite ao professor de língua portuguesa, uma infinidade de possibilidades, desde aumentar a quantidade dos títulos conhecidos pelos

13 PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996; PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

14 MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. v. 19 (Coleção Explorando o ensino).

alunos, como a ampliação de vocabulário. Ademais, ainda é possível, discutir os mais diversos temas literários.

O conto, segundo Gotlib (1990, p. 7),” é um gênero de difícil definição” e embora haja muitas abordagens trazidas por outros autores, que também discutem o conceito dos contos, a que traz maior significado, seria a de Gotlib<sup>15</sup> (1990), pois este defende que os contos podem ser discutidos a partir de inúmeras perspectivas.

Dentro da necessidade de aplicar práticas que valorizem a inclusão escolar e social, ainda precisamos entender que a avaliação desse aluno deve ser feita como um ato amoroso, uma vez que se trata de um processo de acolher a realidade como ela aparece, sempre com o objetivo de possibilitar uma transformação positiva (LUCKESI, 2011)<sup>16</sup>. O ato de avaliar, segundo o autor (LUCKESI, 2011) é um processo complexo. Portanto, o cuidado do professor ao avaliar é muito importante.

Em se tratando de pessoas com necessidades específicas, que precisam estar incluídas na sociedade, Rossato<sup>17</sup> (2011, p. 72) afirma que,

[...] o modo como a sociedade considera e trata seus membros vistos como desviantes pode ser apreciado como um fator cultural. Existem situações e características que fogem aos padrões em todo o mundo, no entanto as formas de preconceito e discriminação a elas relacionadas dependem dos padrões culturais, sendo possível compreendê-las no contexto social de cada sociedade onde ocorrem.

É importante destacar que já existe um grande avanço nas medidas de acesso à educação da *pessoa com deficiência* e/ou necessidades específicas, mas, ao olharmos para a atualidade, muito ainda temos que alcançar, no sentido de conviver numa sociedade que compreenda a necessidade de uma inclusão, na busca de uma quebra de padrões e comportamentos julgados naturais na sociedade.

Arroyo (2005) diz que é preciso reconhecer o protagonismo desses sujeitos e nesse pressuposto, nos indica a busca de construção de estratégias pedagógicas, que contribuirão para a formação desses jovens e adultos como cidadãos conscientes e participantes na sociedade.

Soares<sup>18</sup> (2012, p. 20), em relação à Educação de Jovens e Adultos, nos aponta reflexões pertinentes a respeito dessa realidade:

15 GOTLIB, Nádía Battella. **A Teoria do Conto**. São Paulo: Editora Atica, 1990.

16 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

17 ROSSATO, Solange Pereira Marques. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, jan./abr. 2011. ISSN 1413653

18 SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

[...] Ela é fruto da exclusão, da desigualdade social. São de mandatários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram os que precisaram trabalhar para auxiliar a família.

É preciso considerar, que neste contexto, os conteúdos escolares, ou melhor, a prática de ensino, é fundamental para a transformação do sujeito, sendo que a partir dela, desejos são despertados, sonhos são mobilizados e a busca pela escola – em um período da vida considerado essencialmente para o trabalho – ganha um sentido para os educandos adultos.

Na contemporaneidade, há a necessidade de aprimorar a jovens e adultos na perspectiva da inclusão, cujas intervenções ao longo da história têm sido passageiras e, principalmente, descomprometidas por parte dos envolvidos. Reconfigurar este quadro não é tarefa fácil, considerando-se que é importante partir da valorização da identidade do aluno, da especificidade dos jovens e adultos. Arroyo<sup>19</sup> (2005, p. 8), enfatiza que:

A EJA somente será reconfigurada se [...] o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências.

Assim, é preciso remeter-se à sala de aula desse sujeito, buscando compreender como tal instrução lhe é passada e ainda, analisar a importância de colocar no centro, o cotidiano e a vida desse aluno no processo de ensino e aprendizagem, a fim de considerar o currículo e as práticas da docência para este público específico, no sentido de atender às suas demandas e efetivamente possibilitar a formação para além da simples escolarização/titulação.

Na perspectiva do currículo e práticas, parafraseando Barcellos (2010), o currículo e as práticas devem ser pensados de forma articulada buscando ajudar os educandos a compreenderem e fazerem relação do que está se aprendendo, com seu contexto de mundo e suas vivências.

Buscando ainda discutir o relevante tema, reafirmando a necessidade de uma sala de aula inclusiva e que atenda os fundamentos legais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cabe trazer o artigo 4º, que prevê as seguintes garantias:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

19 ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos da educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para efetivar essa proposta, no entanto, além da iniciativa de incluir no espaço escolar, ainda é necessário repensar práticas e serviços, para ter um currículo que considere e contemple, verdadeiramente, o aluno com necessidades específicas.

Muitas comunidades escolares limitam o entendimento sobre o real sentido de inclusão escolar, apenas adaptando a escola com rampas táteis, cadeiras de rodas, acessibilidade na estrutura física da escola, mas as características de uma escola inclusiva estão para além de adaptações físicas.

Segundo Silveira<sup>20</sup> (2013 *apud* FLORIANI, p. 53-54), uma sala de aula inclusiva deve:

Criar oportunidades para que todos aprendam em salas de aula comum [...] realizar adaptação curricular com materiais também adaptados [...] ofertar metodologias diferenciadas [...] adaptar o processo de avaliação [...] investir em formação continuada dos professores.

Partindo do entendimento de que a educação inclusiva necessita ser fundamentada nos pilares que constituem uma educação acessível, com metodologias diversificadas. Sugere-se a aplicação de uma sequência didática a partir da proposta de Zaballa<sup>21</sup> (1998) algumas adaptações/flexibilizações, que dará subsídios para o trabalho com gêneros textuais que, para Marcuschi<sup>22</sup> (2003, p. 19-36) são:

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

O autor ainda considera que os gêneros textuais possuem alto poder produtivo e interpretativo das ações humanas e em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2003). Desse modo torna-se inviável pensar o gênero textual isolado de toda comunicação verbal ou não verbal.

20 FLORIANI, Marlei Adriana. **Educação inclusiva**. [S.l.]: Uniassevi, 2017. ISBN 978-85-515-0500-7

21 ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

22 MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003

Em todas as etapas da educação há sujeitos que necessitam serem incluídos. Assim, entende-se que há também um grande número de pessoas com deficiência, que têm direito instituído em lei quanto ao acesso à educação, inclusive em classes da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, essa educação precisa ser para eles igualitária e equitativa, visando garantir a esse aluno com necessidades educacionais específicas, um ensino de qualidade.

Diniz<sup>23</sup> (2007) afirma que Deficiência é um conceito bastante complexo, que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência evidenciaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo “deficiente”. Desse modo devemos pensar deficiência a partir de multi visões que possibilitem uma amplitude maior de entendimento.

A educação Inclusiva visa atender as necessidades de aprendizagem em todos os níveis de educação. E o desafio é proporcionar a estes sujeitos que enfrentam barreiras para a participação, durante o processo de aprendizagem.

A Educação Especial tende a oferecer suporte à escola regular, complementando ou suplementando o ensino, e visando de alguma forma, que esse atendimento não aconteça de forma fragmentada e superficial. Para que haja um trabalho pedagógico significativo para o público da Educação Especial é necessária uma formação adequada para os professores, buscando trabalhar questões específicas da área e voltadas à diversidade e singularidades que se apresentam em todo o contexto educacional.

Nesse sentido a sequência didática aqui proposta busca contribuir com práticas de inclusão escolar em classes da EJA.

## Sequência didática

A seguir estão descritas as etapas da Sequência Didática (SD). A proposta apresentada é uma sugestão para uma classe de Educação de Jovens e Adultos cujo tema sugere a discussão do direito à educação e a inclusão. Os materiais indicados são textos, vídeos e atividades, bem como, recursos literários que dialogam com a propostas do tema da sequência.

A proposta SD está organizada em 9 (nove) etapas, e possuem 18 (dezoito) atividades, que poderão ser aplicadas em dias seguidos ou de acordo com um cronograma de encontros preestabelecidos. Na etapa 1, a fase inicial, é necessário explicar aos alunos o que é uma SD e fazer a apresentação da proposta, tirando as dúvidas que possam surgir. É um momento também

---

23 DINIZ D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção Primeiros Passos, 324). ISBN 978-85-11-00107-5

de expor os objetivos que o professor definiu no momento da elaboração da sequência. Na etapa 2, o professor precisará de conhecimento prévio das Leis Artigo 22, LDB nº 9394/96; Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, do estatuto da pessoa com deficiência e outras leis que regulamentam a EJA, de modo que consiga explicar ao aluno sobre as mesmas, de modo claro e simplificado. O objetivo dessa etapa é utilizar leis que garantem seu direito a educação, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigos 1, 2, 7, 26). Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Artigo 6º). E alguns trechos da Declaração de Salamanca.

Nas etapas 3 e 4, com as aulas expositivas sobre gêneros textuais e seus usos, buscar-se-á contextualizar o assunto exposto com a proposta da SD. Nestas etapas proporemos a utilização do gênero conto e textos. Na 5º etapa, o livro *As escolas de Joana* (2015), de Jamile Menezes foi escolhido, pois a pós-graduação incentiva a escolha de escritores do Baixo Sul da Bahia para continuar fortalecendo e divulgando as literatas baianas. As 6º, 7º e 8º etapas, referem-se ao período de atividades mais práticas, onde os alunos farão a produção de um vídeo trazendo um resumo sobre o que foi aprendido nas discussões. As produções dos alunos nesse momento serão muito importantes pois irão permitir ao professor ter um *feedback* do conteúdo aplicado, e do que os alunos compreenderam, podendo retornar a conteúdos que merecem revisão. O objetivo da etapa 9, que é o momento de culminância da SD, consiste nas apresentações das produções para a escola, proporcionando uma interação com outras turmas, a valorização de seus trabalhos e do próprio projeto.

Na etapa final busca-se analisar o que foi aprendido ao longo da execução das atividades da SD proposta. Todas as fases devem ser consideradas e analisadas, pois nenhuma é menos importante e nelas são atestadas a eficácia ou não das ações propostas de acordo com objetivos elaborados. O professor pode através de uma roda de conversa, destacar pontos negativos e positivos que ocorreram durante a aplicação da SD. É nessa fase que se compara os resultados da produção final dos alunos, com a produção inicial. Também se verifica as dificuldades dos alunos durante o processo, compreende-se a proposta, e o que se pode fazer para melhorar o aprendizado.

## **Considerações finais**

No percurso de pesquisa desse trabalho percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos ainda permanece uma educação descontinuada, mesmo entendendo que os sujeitos da EJA possuem subjetividades e identidades singulares. Portanto, ressaltamos que a educação pode acontecer em qualquer lugar, seja numa praça, na família, e entre outros lugares, ou seja, para além

dos muros da escola. Entende-se que a educação deve acontecer de forma que o contexto social do aluno seja valorizado, que faça todo sentido para o mesmo e de forma que o aprendizado se torne eficaz e possa atribuir novos significados para essa aprendizagem.

Dessa forma a pesquisa aponta que até os dias vigentes essa modalidade de ensino permanece sendo pouco valorizada, havendo certas discrepâncias e distorções entre o escrito, o dito e feito, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos; que a educação deveria ser libertadora como dizia Paulo Freire, permitindo que os alunos desenvolvessem a crítica e a problematização, sendo capazes de refletir perante as ações.

Esperamos que este trabalho, com a proposta de sequência didática com a utilização do gênero textual, contribua para que os professores façam de fato a alfabetização de jovens e adultos e que os docentes valorizem os conhecimentos extraescolares dos alunos da EJA, levando em consideração os saberes, suas realidades culturais nas construções de novos conhecimentos e se insiram numa nova forma de ensinar de modo a tornar os sujeitos críticos reflexivos e autônomos perante a sociedade. Respondemos o problema de pesquisa deste trabalho que teve a seguinte pergunta: Quais são as especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos numa sala de aula inclusiva no tocante à relação entre inclusão social e estudo? É possível motivá-los a partir de um trabalho com os gêneros textuais numa perspectiva inclusiva em classes de Educação de Jovens e Adultos?

Diante deste questionamento, entende-se que a prática do professor deve ser significativa tanto para aluno quanto para ele, que deve ser apropriada para ambos. A sequência didática é mais um mecanismo para o professor ressignificar a aprendizagem do aluno.

Por fim, entende-se que todos os envolvidos com a Educação, de forma ampla, e com a Educação de Jovens e Adultos, de forma específica, devem estar atentos às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais específicas, aos seus contextos e particularidades, buscando conhecer a sua origem, sua realidade social e cultural, suas dificuldades diárias. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser contextualizada à realidade de maneira que se torne significativa e seja libertadora, no sentido defendido por Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos da educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARCELLOS, Valdo. **Educação de Jovens e adultos, currículos e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2010.

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

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 2000.

BREITENBACH, Fabiane V. *et al.* Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio**: aval. pol. publ. educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

DINIZ D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção Primeiros Passos, 324). ISBN: 978-85-11-00107-5

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?lang=pt&format=pdf. Acesso: 5 maio 2021.

FLORIANI, Marlei Adriana. **Educação inclusiva**. [S.l.]: Uniasselvi, 2017. ISBN 978-85-515-0500-7

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

GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2012.

GOTLIB, Nádía Battella. **A Teoria do Conto**. São Paulo: Editora Atica, 1990.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999. ISBN 978-85-7307-489-5

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.): **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. v. 19 (Coleção Explorando o ensino).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003

MENESES, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987 (Coleção Temas Brasileiros II).

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, jan./abr. 2011. ISSN 1413653

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. 3.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos**. [S.l.], 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CAPÍTULO 17

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO IFBA: olhares dos Campi Valença e Paulo Afonso

*Catarina Ferreira Silveira  
Denilson Barreto de Souza  
Isaete Bezerra de Alencar*

---

### **Introdução**

O presente artigo decorre de relatos de experiências de ensino, realizados durante os anos de 2020 a 2021 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), pontualmente, nos campi de Valença e de Paulo Afonso. Período este, em que, em virtude da crise sanitária causada pela covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em todo o mundo.

Inicialmente, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, que substituiu as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia. Essa portaria teve um prazo de vigência de 30 dias, com alcance às Instituições de Ensino Superior (IES), dando-lhes a responsabilidade pela definição de disciplinas e aulas que poderiam ser substituídas. Vale mencionar que a possibilidade excepcional de substituição de disciplinas presenciais não se aplicou aos cursos de medicina, às práticas profissionais e de laboratórios.

Posteriormente, a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020 alterou a Portaria nº 343, de 17/03/2020; e tanto a Portaria MEC nº 395, de 15 de abril de 2020 quanto a Portaria MEC nº 345, de 19 de março da 2020 prorrogam o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343.

Em razão da permanência do cenário sanitário que ainda nos encontramos foram revogadas as portarias anteriores e promulgada a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, cuja substituição das aulas presenciais por aulas digitais deveriam se estender até o dia 31 de dezembro de 2020, considerando as orientações emanadas do Parecer CNE/CP nº 5/2020, homologado por meio do Despacho s/nº de 29 de maio de 2020, do Senhor Ministro de Estado da Educação.

O IFBA como os demais sistemas de ensino de nosso país, se viu obrigado a paralisar suas atividades presenciais e seguir as determinações de distanciamento e isolamento social. Sendo, pois, através da Resolução nº 07, de 22 de março de 2020, que se aprovou o plano de medidas de proteção e redução de riscos para enfrentamento da emergência de saúde pública nacional e internacional, decorrente do Coronavírus (covid-19) no âmbito do Instituto Federal da Bahia, suspendendo as atividades presenciais por tempo indeterminado.

Foi nesse contexto, que o Conselho Superior (CONSUP) do IFBA deliberou em reunião extraordinária, a Resolução nº 19, de 24 de agosto de 2020, que estabelecia as normas acadêmicas e provisórias para as Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPE) durante o período de suspensão das atividades presenciais no âmbito do IFBA, enquanto durar a situação de pandemia da covid-19.

A Resolução tem o propósito de regulamentar a implementação das atividades educacionais não presenciais emergenciais, contemplando todas modalidades e formas de ensino regular do IFBA: cursos técnicos, superiores e de pós-graduação do IFBA, e em face a excepcionalidade decorrente da pandemia da covid-19.

Assim, este artigo tem como objetivo geral contextualizar algumas experiências de ensino remoto emergencial, vivenciadas nos anos de 2020 a 2021 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Para tanto, buscou-se como objetivos específicos descrever aspectos positivos e negativos sob o ponto de vista dos docentes e da pedagogia, do processo de ensino-aprendizagem realizado no período pandêmico no Instituto Federal da Bahia, dos campi Valença e Paulo Afonso; descrever os principais decretos e leis que estabelecem suporte legal para a Educação a Distância em instituições públicas no país; diferenciar Educação a Distância de ensino remoto emergencial; e, apresentar algumas ações construídas no Instituto Federal da Bahia no período pandêmico.

Essa pesquisa se organiza em três seções, afora introdução e conclusão. Cuidaremos, inicialmente, de apresentar os conceitos de TICS, TDICS e a Educação a Distância, contextualizando as diferenças entre a Educação a Distância e ensino remoto emergencial. Depois, segue apresentando as experiências do IFBA, ressaltando as experiências dos docentes do campus Valença e do Setor Pedagógico do campus Paulo Afonso. Por fim, as considerações em que apontamos a relevância dessas ações para o enfrentamento naquele contexto.

## **Ensino a distância e ensino remoto**

Tratar de Ensino Remoto, requer contextualizar as questões teóricas e legais que possibilitaram a prática nesta experiência deste artigo. Assim, será apresentado os conceitos das TICS, TDICS e o Ensino à Distância

## TICs, TDICs e a Educação a Distância

As tradicionais Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) formam um conjunto de diferentes meios analógicos que viabilizam os processos informacionais e comunicativos entre pessoas. O rádio, o jornal e a televisão são exemplos clássicos de TICs. As TICs têm sido um campo fértil de pesquisas em várias áreas da ciência, que buscam nestas tecnologias, elementos que corroborem para superação do paradigma tradicional da educação e contribuam para a formação de cidadãos críticos e conectados à sua realidade (TORRES; AMARAL, 2011; ARRELIAS; BERNARDO; OLIVEIRA, 2022).

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação trata da evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs para era digital (VICTORIANO, 2020).

Segundo Kenksi (2021) as modalidades de aprendizagem com as TDICs são:

- a) Presencial – Sala de aula – Uso de Aplicativos, sem uso de ambientes virtuais.
- b) Modelo mais tradicionais com pesquisa imediata de forma isolada ou em grupo de estudantes. É possível também o acesso a plataformas ou ambientes virtuais específicos da escola ou da turma, onde já estão disponibilizadas as atividades para serem realizadas presencialmente.
- c) B-Learning – *Blended* – Combinação de ensino presencial e a distância. Refere-se aos cursos híbridos, semipresenciais. Nesta modalidade, os cursos são desenvolvidos como *e-learning* e algumas atividades – como práticas de laboratório e provas.
- d) C-Learning – *Cloud* – Espaços virtuais abertos para ação e colaboração. Uso dos espaços virtuais abertos e as informações disponíveis nas nuvens digitais para o avanço pessoal no conhecimento e aprendizagens livres. De acordo com os interesses de cada aprendiz, tem como essência a integração de um grupo de trabalho colaborativo que não necessariamente se encontra em uma mesma sala ou espaço virtual de forma síncrona, por isso propõe um conjunto de ferramentas com grandes vantagens no plano assíncrono.
- e) E-Learning – EaD – Professores e alunos fisicamente separados no espaço e tempo. Atividades de aprendizagem realizadas exclusivamente nos ambientes virtuais acessados via internet, a distância. Professores e estudantes se encontram fisicamente separados nos espaços e tempos em que ocorre a aprendizagem. As aprendizagens se encontram em plataformas customizadas que precisam ser

acessadas por todos os envolvidos no processo. Predominam nessa modalidade as atividades assíncronas.

- f) *M-Learning* – Mobile – Uso de dispositivos móveis e portáteis em um processo contínuo e flexível. Viabiliza ao usuário condições para aprender em todos os lugares e em todos os momentos, posto que acessa as informações através de dispositivos móveis e portáteis.
- g) *P-Learning* – Pervasive – Autoformação (MOOCs) e/ou ações personalizadas. É a aprendizagem personalizável, que está presente em diferentes espaços formativos. O processo de aprendizagem pode ser guiado por um processo de autoformação. Os cursos são abertos e os estudantes podem acessá-los a qualquer instante, de acordo com seus interesses e conveniência.
- h) *T-Learning* – Transformative – Uso de vários recursos digitais em espaços presenciais. Processo baseado na aprendizagem global, que inclui e articula as classes presenciais e os espaços físicos das salas de aula, além dos ambientes virtuais de aprendizagem, televisão digital, redes sociais e entornos pessoais de aprendizagem.
- i) *U-Learning* – Ubíqua – A aprendizagem ocorre em qualquer local com acesso à informação e interação por meio de diferentes canais, ao mesmo tempo. O espaço de aprendizagem ocorre dentro e fora do espaço presencial ou da área da classe. A informação que o aluno necessita está disponível em diferentes canais virtuais ao mesmo tempo, o que permite receber e incorporar a informação independentemente do local em que se encontra.

Na EaD, a docência é compartilhada com outros especialistas, tais como o designer educacional, os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), dentre outros. Na educação remota, o professor, na maioria das vezes, é o responsável por tudo, desde a seleção de conteúdos, produção de videoaulas, implementação de aulas em AVAs (se houver), dentre outros. Novas habilidades são requeridas e os professores incorrem no risco de se tornarem “MacGyvers instrucionais” (HODGES *et al.* 2020), haja vista a cobrança de apresentar soluções educacionais de forma rápida sem as condições ideais, como acesso igualitário, estrutura tecnológica e formação docente (JOYE *et al.*, 2020).

Joye *et al.* (2020) conceituam o ensino remoto que envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou internet. Esse tipo de ensino remoto, praticado na pandemia de 2020,

assemelha-se à EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital. Os princípios desse novo modelo de “educação remota” segue conforme os da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno se torna um mero repositório de informações, a famosa educação bancária criticada por Freire (2001).

Um dos grandes desafios dos professores e principalmente dos alunos que integram a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é conciliar o tempo destinado às tarefas escolares e o da vida fora da escola. Muitos cursos da EPT integrados ao Ensino Médio contam com matrizes curriculares extensas e jornadas diárias exaustivas, que podem repercutir na saúde e nos processos de aprendizagem (VIEIRA; SARAIVA, 2021; ARRELIAS; BERNARDO; OLIVEIRA, 2022).

Para Behar (2020), o termo “remoto” é compreendido como distante no espaço, referente ao espaço geográfico. Apesar de características similares à EAD, as práticas de Ensino Remoto não podem ser compreendidas como sinônimos, especialmente porque foi adotada pela impossibilidade de professores e alunos frequentarem as instituições educacionais como forma de evitar o contágio e disseminação do vírus da covid-19.

## **Base legal**

No contexto das TICs, algumas referências legais têm significado no Brasil e devem ser pontuadas para melhor entendimento desta pesquisa. Destacam-se a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.

O Art. 80 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. E no parágrafo 1º a educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

Segundo o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, a educação a distância, a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Neste mesmo Decreto, o art. 9º cita as questões que envolvem a Oferta de Ensino Fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

- I. Estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II. Se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III. Vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV. Sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V. Estejam em situação de privação de liberdade.

E é nesse sentido, em vista ao cenário pandêmico iniciado em 2020 com o surto do novo coronavírus (2019-nCov), declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que se desenvolveu essa pesquisa. No Brasil as ações de proteção foram estabelecidas por meio da Lei Federal nº 13.979, publicada no dia 6 de fevereiro de 2020 (JUNIOR; SILVA, 2020).

## **Educação a Distância (EAD) e ensino remoto emergencial no âmbito do IFBA**

A educação a distância é uma modalidade disposta no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), regulamentada por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que em seu artigo 1º define EAD como:

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

A educação a distância possui uma estrutura consolidada enquanto modalidade de ensino, neste sentido se vale da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, para que seja possível a mediação didático-pedagógica, além de profissionais aptos a atuarem nesta modalidade, de uma infraestrutura que acompanhe o contexto da sociedade e dos educandos, além obviamente, de necessitar de uma política própria.

Já o ensino remoto emergencial no âmbito do IFBA – campo de pesquisa deste artigo – que foi implementado com a denominação Atividades Educativas Não Presenciais Emergenciais (AENPE):

Entende-se por Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPE), atividades de ensino e aprendizagem emergencial que ocorram nas formas síncronas e assíncronas, e que poderão ser mediadas por ferramentas tecnológicas e digitais de informação e comunicação, que consideram o distanciamento geográfico entre docentes e discentes de forma temporária, por acesso remoto, fora dos espaços físicos do IFBA para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, possibilitando a interação discente-docente-conhecimento. (IFBA, 2020)

Assim, através das AENPE que não tinham caráter obrigatório para os estudantes e, em sua concepção e aplicação, não se configuravam como educação a distância, uma vez que consoante ao Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI) ano de 2013 e mediante cada Projeto de Curso, o conjunto de atividades remotas de ensino propostas pela Resolução nº 19, de 24 de agosto 2020, foi aplicado em caráter emergencial e excepcional.

## Experiências no IFBA

### O Instituto Federal

Oriundo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) tem como base a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e tem como função “democratizar o ensino profissionalizante e a produção do conhecimento científico”. Presente em todos os estados da Federação, os Institutos Federais, na Bahia, são dois: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano).

O IFBA, palco de observação deste artigo, tem como órgão executivo a **Reitoria**, instalada em Salvador, capital baiana, e caracteriza-se como instituição multicampi, constituída por **vinte e dois campi** (Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista); **1 (um) Núcleo Avançado** (Salinas da Margarida); **2 (dois) campi em fase de implantação**, localizados em Jaguaquara e Campo Formoso; **5 (cinco) Centros de referência**, também em construção, localizados nas cidades de Itatim, Casa Nova, São Desidério, Camacã e Monte Santo; e **1 (um) Polo de Inovação Salvador**, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia (Paralela, em Salvador-BA) (IFBA, 2022). São cerca de 36 mil estudantes, 300 cursos presenciais e 17 cursos à distância.

## **Ações adotadas pelo IFBA**

- Ações para implementação do trabalho remoto no IFBA;
- Constituição de Comitê Geral de prevenção e acompanhamento da ameaça do coronavírus (covid-19);
- Cada *campus* criou uma comissão local com aprovação do Plano de Contingência do IFBA frente à Pandemia do Sars-Cov-2 (Coronavírus): Resolução CONSUP/IFBA nº 20, de 26 de agosto de 2020;
- A aprovação da Resolução CONSUP/IFBA nº 19 de 24 de agosto de 2020, que trata das normas acadêmicas e provisórias para as atividades emergenciais não presenciais (AENPE) em âmbito do IFBA;
- Aprovação da Resolução CONSUP/IFBA nº 23 de 17 de setembro de 2020, que trata do Auxílio Digital Emergencial para estudantes com vulnerabilidades econômicas

O Instituto Federal da Bahia lançou as Atividades Educacionais não presenciais emergenciais, denominadas de AENPE, que orientou as atividades docentes no período de aula remoto. Correspondem às atividades de ensino e aprendizagem emergenciais mediadas por ferramentas tecnológicas e digitais de informação e comunicação, que consideram o distanciamento geográfico entre docentes e discentes de forma temporária, por acesso remoto, fora dos espaços físicos do IFBA.

Conforme Resolução nº 19 do Conselho Superior do IFBA, as AENPE possuem caráter suplementar e não obrigatório. Entretanto, as/os estudantes que obtiverem aprovação dos componentes curriculares regulares ofertados na forma de AENPE poderão computar a carga horária cursada para fins de integralização do curso (IFBA, 2022).

Dentre os aspectos positivos do ensino remoto, realizado no IFBA – *campus* Valença, podemos citar:

### ***Troca de Experiências***

Frente ao cenário da covid-19, o distanciamento e o medo do que poderia acontecer, muitas trocas aconteceram nos encontros virtuais. Era, além de momentos de apoio e aprendizado, uma busca pelo acolhimento para com os discentes. Vale citar que esse cuidado nos encontros virtuais surtiu efeito positivo não apenas com os discentes como também os docentes.

### ***Participação de convidados nas aulas remotas***

Convite a profissionais para ministrar uma aula junto com a docente no ambiente virtual. A experiência aconteceu nas turmas de Licenciatura de Computação (disciplina Empreendedorismo) e Ensino Médio Técnico (Disciplina Empreendedorismo) no semestre 2021-1, campus Valença, com convite de três profissionais de mercado. Foram dois analistas de sistemas: sendo o primeiro especialista em Desenvolvimento de Sistemas que trabalha numa Fábrica de Software Multinacional e discorreu a respeito de gestão de projetos conforme o PMI<sup>1</sup> (*Project Management Institute*); e o segundo também analista de sistemas que apresentou cases próprios de Empreendedorismo na área de Tecnologia da Informação (TI), já que o mesmo empreende há quinze anos. A terceira e também importante convidada, foi a pedagoga e docente da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), que discorreu sobre significados no ensino dentro da área de TI. Foram ao total seis encontros. A experiência foi bem significativa e elogiada pelos ouvintes, de modo que possibilitou novas redes e entendimentos das tendências de mercado pós-covid;

### ***Ferramentas para o Ensino Remoto***

A utilização de ferramentas na versão gratuitas (como o *Kahot*, *Mural*, *Mentimeter*...) que facilitem o ensino aprendizagem foram gradualmente inseridas nas aulas de Empreendedorismo e Teoria da Administração para cursos de Ensino Médio técnico e graduação de Licenciatura em Computação;

### ***Grupos de Estudo em rede***

Em virtude do distanciamento, alguns grupos de estudo foram construídos e mantidos utilizando as plataformas de videoconferência (Meet, Teams, Zoom...).

Além dos aspectos positivos, alguns desafios também surgiram:

### ***Dificuldade de Atenção***

Ter a concentração e foco no período das aulas virtuais expositivas/conteudistas era, na maioria das vezes, o maior desafio de docentes e discentes. O uso de dinâmicas virtuais e ferramentas gratuitas associadas aos assuntos trabalhados, em certos momentos atenuava a falta de atenção;

---

1 Maiores informações no link: <http://www.pmi.org>

### ***Equipamentos – tablet, celular, notebooks***

Falta de Equipamentos (*tablets*, celular, *notebooks*...) adequados para discentes e docentes. Em sua maioria, os docentes utilizaram suas máquinas de uso pessoal, assim como iluminação, impressoras, celular e estrutura residencial para o ensino remoto. No período inicial da covid, foi estabelecido empréstimo temporário de equipamento que possibilitassem acesso, porém em quantidade muito menor a necessidade dos atores.

### ***Internet***

Dificuldade de acesso à Internet, oscilação de sinal nos equipamentos dos discentes e do docente. A maioria dos estudantes residem na região periférica das cidades polo (Paulo Afonso e Valença) onde a rede não atende.

### ***Imagem***

Em vista as aulas remotas, a exposição da imagem se tornava um ponto muito sensível de lidar. Não apenas porque estão em seu ambiente familiar, como também para evitar gravação e exibições em outros espaços virtuais.

### **Experiências do ensino remoto para o setor pedagógico**

Com o deferimento do trabalho remoto, já que eram proibidas atividades presenciais e precisávamos manter o isolamento social, a Equipe Multidisciplinar/Pedagogia do *Campus* Paulo Afonso se fez presente em diversas ações e grupos de trabalhos – através de Comissões – destacando-se nos anos de 2020 e 2021, a exemplo: Comitê Local de Prevenção e Acompanhamento da Ameaça do Coronavírus (covid-19), Comissão para Oficina Pedagógica para uso da ferramenta *G suite for Education* do IFBA *Campus* Paulo Afonso; Comissão dos Conselhos dos Cursos Técnicos, Comissão para o Acolhimento Estudantil de Retorno às Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais; Comissão para a elaboração de Calendário Letivo; Comissão da Jornada Pedagógica Ano Letivo e Comissão de Elaboração de Horário Letivo, dentre outras.

Também vale mencionar que a Equipe Multidisciplinar/Pedagogia atuou em intervenções remotas junto aos estudantes, de maneira individual e/ou coletiva, através de demandas realizadas por encaminhamento, espontânea e/ou através de busca ativa em parceria com os demais profissionais, eram realizados encontros remotos para tratar de questões acadêmicas e, por conseguinte, em determinados casos, realizar intervenções em colaboração com outros serviços. Neste contexto foi elaborado o Guia Básico de Estudos Online,

documento que tinha como objetivo orientar academicamente – organização e planejamento de estudos – durante o período de vivência das AENPE.

Foram realizadas formações com os docentes, em que pese, com a participação do Setor Pedagógico, no sentido de coordenador junto à Direção de Ensino e Coordenações de Curso e de Área, momentos de formação continuada e elaboração de instrumentos didático-pedagógicos direcionados aos professores, a exemplo dos documentos: Plano de Ensino Não Presencial Emergencial – Modelo e Orientações Gerais e Guia de Netiqueta: Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE).

Também participamos do planejamento e execução dos encontros remotos com os pais e/ou responsáveis, inclusive, realizando intervenção conforme demanda realizada através de encaminhamento, espontânea ou busca ativa. Buscando mobilizá-los a participarem de colegiados de pais e/ou responsáveis.

## **Considerações finais**

Diante do exposto, os objetivos foram atendidos na medida que se apresentou as Resoluções e Decretos e sua intencionalidade dentro do campo do IFBA, e algumas ações adotadas no ensino remoto. Importante ressaltar que essas experiências foram desafiantes para todos os envolvidos, seja servidores, discentes ou comunidade. Havia uma profunda preocupação com a saúde física, mental e emocional de todos, além do desejo e compromisso em manter o funcionamento da instituição.

Mesmo com o retorno das atividades presenciais, algumas dessas ações foram exitosas e se perduraram, especialmente aquelas associadas à pesquisa, e Grupos de Estudo.

Vale citar que a escolha dos campi Valença e Paulo Afonso deve-se basicamente ao fato de os autores terem acesso as experiências ali apresentadas. É interessante que, apesar de serem dois espaços geograficamente distantes, apresentam sistemáticas e ações semelhantes no contexto da educação no cenário pandêmico.

Por fim, vale reconhecer que esta pesquisa tem limitações quanto ao olhar docente pedagógico, sem descrição dos impactos e dificuldades institucionais e sanitários da Instituição, de outros servidores dos demais campi, bem como dos discentes e comunidade local.

## REFERÊNCIAS

ARRELIAS, J. da S.; BERNARDO, A. M. G.; OLIVEIRA, C. M. de. Reflections on collaborative learning and the use of ICT (TIC) in professional and technological education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e26111032327, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.32327. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32327>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BAHIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Resolução nº 19, de 24 de Agosto de 2020**. Aprovar as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as Atividades de Ensino Não Presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFBA, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2020/res-no-19-revoga-res-18-e-regulamenta-a-implementacao-aenpe-nos-cursos-do-ifba.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022

BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador: 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

BEHAR, P. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Artigo publicado em 06/07/20. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL, **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 30 out 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 30 out. 2022.

COSTA, S. A. H. da; SILVEIRA, C. F.. Ensino Aprendizagem para Além da Sala: reflexões e experiências na área de empreendedorismo e eletrônica digital no Instituto Federal da Bahia. In: LIMA, J. A.; COSTA, G. E. B. da. **(Auto)nomia: atuação do educador em diferentes espaços**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. [S.l.]: Educause Review, 2020.

IFBA. *Cem Anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: 2008.

IFBA. **Regulamento Geral dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. [S.l.], 2012.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de covid-19. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 1º nov. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1963/1864>. Acesso em: 20 out. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Cultura digital e formação de professores para o Ensino Superior**. Disponível em [http://www.prg.usp.br/attachments/article/4318/Cultura\\_Digital\\_e\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_USP.pdf](http://www.prg.usp.br/attachments/article/4318/Cultura_Digital_e_Formacao_de_Professores_USP.pdf). Acesso 30 out. 2022.

LOPES S. JÚNIOR, S.; CHOTI DA S. M. Impactos do ensino remoto na vida acadêmica de estudantes da educação superior: revisão de conceitos da educação a distância e o modelo de ensino remoto. **Revista de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 2, n. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11654>. Acesso em: 31 out. 2022.

VICTORINO DA SILVA, L. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários – REU**, Sorocaba-SP, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020. DOI: 10.22484/2177-5788.2020v46n1p143-159. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3955>. Acesso em: 1º nov. 2022.



# CAPÍTULO 18

## ENTRAVES E DESDOBRAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: vivências da pandemia da covid-19

*Taise Passos Cilindro  
Helen Guimarães C. Mattos*

---

### **Introdução**

A educação nos moldes do ensino tradicional não se encaixa nas perspectivas de desenvolvimento do sujeito educando do século XXI, tendo em vistas as mudanças socioeconômicas, geopolíticas e tecnológicas ocorridas no mundo ainda no século XX até os dias atuais. Este cenário é agravado no início do ano 2020, em decorrência da pandemia da covid-19, doença ocasionada pelo Sars-CoV-2 (Coronavírus), tendo em vista que o ensino presencial ficou comprometido devido a necessidade do distanciamento físico, resultando em medidas como: suspensão das aulas com entregas de materiais impressos para os alunos responderem em casa e, posteriormente, os professores corrigirem em suas residências, como também, a ocorrência de aulas mediadas pelas plataformas digitais.

Este contexto reforçou não só a reflexão, como também a execução de ações por vezes aligeiradas e/ou emergenciais de um fazer educativo já não tão novo, da relação educação e tecnologias em uma perspectiva que poderia assumir tanto um caráter inovador dessa relação, quanto da tentativa de romper com as práticas engessadas que não vislumbram as potencialidades a serem alcançadas com o uso das tecnologias na educação.

Com base no cenário exposto, a escrita deste artigo tem como objetivo relatar experiências de duas professoras do Ensino Fundamental I durante as aulas remotas ocorridas em virtude da pandemia da covid-19. As experiências são referentes ao ano de 2021, em escolas de municípios distintos. Iremos relatar as experiências ocorridas em uma escola localizada no município de Simões Filho-BA, instituição privada; e outra em Salvador-BA, instituição pública. Por questões éticas, usaremos nomes fictícios, a primeira chamaremos Escola Verde e a segunda de Escola Azul.

Este texto está organizado em quatro sessões e uma conclusão. Na introdução, apresentamos brevemente o contexto da pandemia situando o período em que ocorreram os relatos das experiências. Em seguida, contextualizaremos as escolas, destacando algumas especificidades. Na parte “*Cenário da formação no período pandêmico*” apontamos as ausências da formação docente.

Na terceira sessão, denominada “Questões infraestruturais”, mencionamos os desafios existentes em relação as dificuldades com a conexão da internet e artefatos tecnológicos, sobretudo por parte dos discentes. Adiante, em “A busca por um agir pedagógico inovador” destacamos o esforço em atingir uma prática colaborativa e lúdica utilizando as tecnologias digitais. Por fim, traremos as conclusões dessa experiência apontando para a necessidade de formação docente e políticas educacionais para reduzir as desigualdades existente em relação ao acesso e uso das tecnologias digitais que se evidenciaram com a urgência do ensino remoto.

## **O contexto das escolas**

Embora, as experiências tenham ocorrido em caráter de distanciamento físico, consideramos necessário relatar algumas especificidades dessas escolas. A Escola Verde, instituição privada, atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. O relato será da vivência de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, crianças de 8 a 9 anos, totalizando 23 alunos.

Já a Escola Azul, instituição pública, tem uma proposta de educação integral do município de Salvador, onde atende estudantes de escolas regulares no turno oposto as suas aulas, com intuito de realizar ações educativas potencializadoras das aprendizagens vistas na sala regular, isto por meio da interação interdisciplinar de eixos do conhecimento que abarcam múltiplas linguagens perpassando por processos de leitura e escrita, raciocínio lógico, práticas esportivas, experimentação artística, cultura global e das tecnologias em seus diversos âmbitos.

Vale destacar que outra característica da Escola Azul é contar com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recurso multifuncional e assim buscar exercer a integração dos alunos de inclusão nas ações da Escola Azul. Sendo assim, o relato da Escola Azul será de um projeto que contou com a participação de 4 turmas, com alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e uma turma com os alunos de inclusão do AEE da Escola Azul, evidenciando ainda mais o caráter inclusivo da ação, totalizando 5 turmas participantes da ação.

## Cenário da formação no período pandêmico

A formação continuada dos professores é um requisito fundamental desde que possibilite discussão de conceitos e reflexão sobre as práticas docentes. Autores como Pretto (2006); Hetkowski e Dias (2019), já teceram críticas sobre cursos de formação que priorizam treinar professores de forma aligeirada, favorecendo a execução de conteúdos prontos, negligenciando a formação de professores intelectuais. Com a pandemia, a utilização das tecnologias digitais foi imprescindível para a continuidade das aulas de forma virtual.

Diante desse contexto, a formação continuada com prioridade para as discussões conceituais se fez necessário. Entretanto, na Escola Verde durante todo o ano atuando como docente, não foi presenciado momentos de formação continuada em nenhum aspecto. Ao iniciar como professora, no início de 2021, foram enviados para o celular da docente os tutoriais com vídeos do Youtube de como manejar a plataforma Plurall, sistema adotado pela escola.

A plataforma educacional Plurall, permite criar um ambiente de aula síncrona através do Google Meet, além de conter livros digitais do sistema de ensino pH, os professores também criam e corrigem provas através desse ambiente. De acordo com o blog Plurall<sup>1</sup>, a plataforma é disponibilizada para alunos, responsáveis, professores, diretores, coordenadores, que usam os sistemas de ensino Anglo, pH, Ético, Eleva, Fibonacci, Maxi, Pitágoras, Ser, Geo e para escolas que utilizam o portfólio de obras didáticas das editoras Ática, Scipione e Saraiva.

A ausência de formação continuada deixou uma lacuna para as práticas de ensino. No sentido instrumental tudo era solucionado através de tutoriais vistos na internet pela própria docente ou através de dúvidas com outros professores da Escola Verde. Embora a docente sofria cobranças constantes por parte da coordenação para proporcionar práticas inovadoras e deixar as aulas mais atrativas para as crianças.

Infelizmente, não ocorreram momentos de trocas coletivas através de reuniões ou formações entre as docentes da Escola Verde, a dinâmica escolar não possibilitou esses momentos de interação. Esporadicamente os professores conversavam pelo *Whats App* e quando tinha reunião eram sobre questões pontuais referente ao projeto semestral: um sobre literatura de Monteiro Lobato, outro sobre o meio ambiente e o último sobre as regiões do Brasil, temas escolhidos pela coordenadora. Por ser uma escola particular, a autonomia dos professores era menor, embora alguns mencionaram sobre o excesso de atividades e conteúdo proposto pela escola e, devido ao cenário pandêmico, as propostas pedagógicas deveriam se adequar a uma nova realidade.

1 Disponível em: <https://blog.plurall.net/posts/o-que-e-o-plurall>. Acesso em: 19 jun. 2022

Na Escola Azul também não ocorreram formações oferecidas pela Secretaria de Educação. Ambas escolas são parceiras do Google, onde são disponibilizados os serviços do *Google for Education*<sup>2</sup>. Entretanto, pesquisadores<sup>3</sup> tem demonstrado que esses acordos são decisões que não apresentam transparências para os docentes e comunidade escolar, além de não oferecerem formações adequadas.

O ensino mediado pelas plataformas digitais não foi algo fácil para crianças de oito anos, muitas se queixavam do cansaço por ficar muito tempo na frente do computador e perguntavam quando retomaríamos as aulas presenciais. Uma criança assistia a aula enquanto pulava sentada em uma bola de Pilates. Segundo a mãe, a menina estava passando por um quadro de stress e isso a deixava mais calma.

Durante as aulas os alunos demonstraram interesse pelos aplicativos que eram utilizados, alguns perguntavam: “como abrir uma sala no Google Meet”<sup>4</sup>?, muitos alegavam que gostariam de utilizar esse espaço para socializar com os colegas da turma para jogar, fazer exercícios juntos ou bater papo. Outros perguntavam como utilizar o Jamboard<sup>5</sup>. Segundo os estudantes, o professor de inglês também utilizava esse aplicativo e eles despertaram a curiosidade em saber como utilizá-lo.

As crianças que já nasceram inseridas no contexto digital, participam e interagem ativamente nesses espaços. Os menores de oito anos, sugeriam soluções em momentos que a tela com o livro digital travava, dizendo: “tenta sair e entrar de novo, professora” ou quando não conseguia passar um vídeo, “envia o *link* no *chat* que a gente assiste daqui, pro”. Segundo Couto (2013), para a “Geração Net”<sup>6</sup> tocar em telas e brincar são modos especiais de construir subjetividades e produzir a cibercultura infantil.

Contudo, considerando os novos desafios impostos pela cultura digital, referente ao uso das plataformas digitais de empresas privadas na educação e os interesses de mercado. Necessário se faz destacar as ideias de Cruz (2018),

2 Duas plataformas e um computador pessoal compõe o *Google for Education*, são eles: *G Suite for Education*; o Google Sala de Aula e os Chromebooks. O *G Suite for Education* são ferramentas baseadas em nuvem, composto por: Gmail; Drive; Agenda; Documentos, Planilhas e Apresentações; Formulários; Jamboard; Sites; Hangout Meet; Grupos e Vault. O Google Sala de Aula também funciona na nuvem, é uma plataforma digital que permite criar uma sala de aula *online*, reunindo alunos e professores. Já os Chromebooks são notebooks com sistema operacional da própria empresa, Chrome OS.

3 Para mais informações, consultar a pesquisa: CILINDRO, Taise Passos. ***Google for Education***: implantação do projeto EscoLab no Município de Salvador-BA. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, 2020.

4 Ferramenta que permite vídeo chamadas, *chat*, bastante utilizado durante as aulas remotas desenvolvido pelo Google

5 Quadro interativo desenvolvido pelo Google.

6 Termo utilizado referente às crianças para que já nasceram inseridas no contexto das tecnologias de informação e comunicação

sobre a importância de criar espaços nos ambientes de ensino para que os estudantes comecem a entender o que são os dados pessoais, como funciona o mercado de dados e o que é uma corporação de TI. Para isso, é importante uma educação problematizadora, na perspectiva de Freire (2013), superando a lógica bancária de depósitos de conteúdo, onde os educandos em lugar de serem recipientes dóceis, passam a serem investigadores críticos em diálogo com o educador, que é um investigador crítico, também.

De acordo com Mayer-Schönberger e Cukier (2013), os dados dos cidadãos se tornaram a matéria prima dos negócios, um bem corporativo usado para criar uma nova forma de valor econômico. É a base para novos modelos de negócios e se tornou o petróleo da economia da informação. Destacamos que ocorre um reforço por parte da escola ao adotar essas plataformas. Com isso, as crianças acabam sendo consumidores fiéis desses serviços dentro e fora da escola. Considerando que a Escola Verde adotou os serviços do *Google for Education*, um professor caminhar sozinho para outras alternativas não é algo fácil, tornando-se impossível pelas atribuições das tarefas docente e ausência de tempo para planejar algo contrário as escolhas da escola.

Durante as aulas da Escola Verde ocorriam monitoramentos, as coordenadoras assistiam as aulas e faziam cobranças as docentes, geralmente no momento da aula via WhatsApp, questões como: solicitar a docente para acelerar o conteúdo das aulas, afinal eram quatro livros para cada disciplina e eram exigidos finalizá-los, pois, segundo a coordenadora os pais pagavam caro pelos livros.

## Questões infraestruturais

As questões infra estruturais foram um desafio, na Escola Verde constantemente a conexão dos alunos “caía” e era necessário retomar todo o conteúdo novamente. Muitos pais assistiam às aulas junto com os filhos. A internet da professora era boa, entretanto, houve situações de perda de conexão e a mesma se instalou na sala de casa porque era próximo ao modem.

As atividades dos alunos da Escola Verde eram enviadas pelo e-mail ou WhatsApp da professora, algumas atividades eram solicitadas para que os alunos gravassem um vídeo explicando determinado assunto, como uma espécie de miniseminário. Na escola, demandava muito dos alunos, várias atividades e projetos. Por ser uma escola particular era visível que havia uma preocupação em manter os alunos na escola, sobretudo após a evasão escolar e dificuldades em manter a escola funcionando no período pandêmico.

Na Escola Azul, tanto a gestão como os professores, debruçaram-se sobre questões relacionadas a conexão da internet, disponibilidade de uso dos aparelhos eletrônicos e aplicativo de comunicação para usar e possibilitar o contato

com os alunos sem perder de vista os demais aspectos metodológicos e das atividades docente. Considerando também que em sua maioria, o acesso à internet feito pelas famílias dos alunos era com uso de dados móveis ou conexão de banda larga compartilhada por muitos indivíduos em diferentes residências, como é comum em regiões periféricas como a que está situado o alunado da Escola Azul.

Quando tratamos de questões de infraestrutura e suporte à educação no Brasil reconhecemos que na maioria das vezes apresentam-se deficitárias ou insuficientes. Alves (2020), ao falar das questões infraestruturais de escolas públicas e privadas no país, constata que mesmo sofrendo com desprestígio da educação pública frente a privada, em estabelecimentos de ensino privados de pequeno porte, sobretudo escolas de bairro, as questões infraestruturais e de formação de professores também apresentam limitações. A autora salienta que:

[...] não existe uma garantia da qualidade de ensino, de que os professores sejam mais qualificados dos que os da rede pública, até porque o investimento da rede privada na formação docente, com raras exceções, é bem menor do que as ações formativas realizadas pelas secretarias municipais e estaduais (ALVES, 2020, p. 5).

A realidade apresentada pela autora foi dificultada pela pandemia da covid-19. Ao considerar o acesso à informação e comunicação no Brasil neste período, que ocorreu quase que invariavelmente por meio virtual e com a emergência do ensino remoto, a educação careceu das tecnologias digitais para ser realizada, expondo assim uma frágil infraestrutura e suporte para viabilização do processo educativo de estudantes das instituições de ensino tanto públicas quanto privadas.

## **A busca por um agir pedagógico inovador**

A experiência relatada na Escola Azul, trata-se de uma ação educativa nos moldes de uma gincana virtual, envolvendo as temáticas das Olimpíadas<sup>7</sup> e a celebração da Cultura Junina, notadamente marcante na região nordeste. A descrição da proposta de ação, nomeada de Olimpíadas Juninas<sup>8</sup>, visa a integração família e escola, através de ações lúdico-pedagógicas que remetem à Cultura Junina e aos Jogos Olímpicos e que em adequação ao momento

7 A 32ª edição dos Jogos da Olimpíada de Verão de 2020, foi um evento multiesportivo realizado de 23 de julho a 8 de agosto de 2021 em Tóquio no Japão, devido à pandemia de covid-19. Essa edição foi a primeira da Era Moderna a ser adiada – outras três foram canceladas por guerras (BRASIL ESCOLA, 2022)

8 As informações citadas aqui foram coletadas mediante acesso ao plano de ação da proposta educativa que foi cedido para consulta, pela gestão da Escola Azul.

pandêmico à época, foi desenvolvida de forma virtual através do uso das multiplataformas, sendo elas de videoconferência e também de redes sociais.

Coordenar e ministrar aulas na pandemia foi desafiador, sobretudo em decorrência do distanciamento físico. De acordo com Coscarelli:

Dar aulas durante uma pandemia é delicado: nem todo mundo tem acesso e nem todo (a) professor (a) tem condições (tempo, equipamentos, tranquilidade) para dar aulas ou fazer aulas. O que precisamos num momento desses é nos desapegar das imposições curriculares, de seus aspectos quantitativos (horas, notas, *rankings* etc.) e pensar no humano. (COS-CARELLI, 2020, p. 20).

Nesse sentido, a organização geral da Olimpíada Junina ficou a cargo da gestão da Escola Azul, que estruturou o evento tendo em vista as multiplataformas digitais a serem utilizadas como lócus da ação, foram elas: a plataforma de videoconferência Google Meet; os aplicativos para redes sociais Facebook, Instagram e o WhatsApp. Atentando para a questão de que fossem as mesmas já utilizadas ou ao menos mais conhecidas dos partícipes da ação, a fim de facilitar a participação e execução das provas propostas.

Os atores da ação foram não só os estudantes de 3º ao 5º das escolas parceiras da Escola Azul, como também a gestão e coordenação das escolas, além de algumas famílias dos estudantes como já previsto na descrição da proposta. O aspecto lúdico e colaborativo da Olimpíada Junina acabou por favorecer o engajamento dos estudantes tanto na ação quanto nas atividades das aulas remotas. Professoras participantes relataram ter conseguido realizar desdobramentos das provas propostas aproveitando para explorar aspectos como a escrita de frases e contagem dos pontos das equipes, fatores que favoreceram suas práticas enquanto docente.

A abertura e o encerramento das ações foram realizados através do Google Meet, já a divulgação e atualização do ranking ocorreu via Facebook e Instagram<sup>9</sup> aplicativos que se enquadram no conceito de *sites* de redes sociais na perspectiva de Recuero (2009, p,101), por constituírem-se como “os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet”. Apresentados a fim de ajudar a compor o quadro de tecnologias de informação e comunicação de fácil concepção do uso e de maior acesso dos participantes da ação, tendo em vista que os aplicativos elencados são acessados também por aparelhos celulares, que na grande maioria das famílias é o único dispositivo eletrônico disponível.

De acordo com o CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) em uma pesquisa realizada entre

9 Mesmo tendo o aplicativo Instagram concebido após a formulação do conceito que utilizamos aqui, este se enquadra perfeitamente por cumprir função análoga.

os anos de 2017 e 2019, houve crescimento de 11 milhões em número de domicílios com acesso à internet no país, contudo não através do computador, constituindo assim, o telefone celular como principal dispositivo de acesso à internet para maioria da população.

As ações da proposta Olimpíadas Juninas, foram previstas para ocorrer no período de 11 a 22 de junho de 2021. De 11 a 14 de junho ocorreram as inscrições via formulário digital feita pela professora da turma, podendo participar mais de uma turma por escola parceira. Foram inscritas ao total 5 turmas com alunos de 3º, 4º e 5º anos de 3 diferentes escolas parceiras, além da atuação de uma turma com os alunos de inclusão do AEE da Escola Azul, evidenciando ainda mais o caráter inclusivo da ação.

Quanto à estrutura, as provas foram divididas em Diária, Relâmpago e Especial com pontuações variando entre 50 e 100 pontos, com prova Bônus de +10 no dia do encerramento. Foi elaborado um ranking da pontuação atualizado diariamente divulgado pelo Facebook e Instagram da Escola Azul gerando expectativa e empolgação entre as equipes. A premiação consistiu em medalhas virtuais postadas junto com o ranking, kits com jogos lógicos para todas as turmas participantes (um kit por turma) e troféus para as turmas vencedoras, contudo no final todas ganharam troféus de participação.

Quanto aos conhecimentos a serem evidenciados, foram propostas diversas atividades como: *quizzes*, tanto sobre cultura junina quanto sobre esportes e Olimpíadas; escolha do nome da equipe e criação de desenho com símbolo/logo da equipe inspirado nas olimpíadas ou na temática junina, essas atividades demandaram pesquisas orientadas pela professora da turma; a prova do correio elegante virtual que consistia na escrita um bilhete simples para alguém que você gosta; ornamentação do cantinho junino, criação e gravação de vídeo com coreografia de música junina no estilo do TIK TOK<sup>10</sup> e vídeo de brincadeiras junina típica realizada junto aos membros da família<sup>11</sup>. No evento de encerramento também foi aberta a possibilidade de as crianças apresentarem suas produções textuais sobre a temática.

De acordo com Alves (2020, p. 358): “na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial”. Ciente disto, a Escola Azul buscou realizar a estruturação pedagógica da ação pautada em aspectos metodológicos necessários às ações educativas remotas como a ludicidade e construção colaborativa do conhecimento, dentre outras,

10 Segundo o site Canaltech, o TikTok é um aplicativo de vídeos curtos para rede social de origem chinesa, que permite aos seus usuários além de criar conteúdo para internet, compartilhar e monetizar os vídeos.

11 É interessante destacar que como proposto nos fundamentos da ação, a participação da família foi significativa, servindo também como momento lúdico tão necessário no período mais tenso de isolamento social requerido pela pandemia.

para tentar minorar alguns entraves desse período pensando que, ao menos, os dispositivos de comunicação seriam o de mais fácil acesso.

Nesse direcionamento, as provas deveriam contar com as potencialidades educacionais dos aplicativos selecionados para construção e execução das ações, por exemplo, os grupos de WhatsApp para comunicação e elaboração das atividades de forma colaborativa, o fomento de pesquisa orientadas em *sites*, até mesmo o uso do estilo “tiktok”<sup>12</sup> para coreografar músicas juninas, na tentativa de aproximar a prática educativa escolarizada dos processos e artefatos tecnológicos contemporâneos com os quais os partícipes da ação interagem comumente.

A comunicação diária ficou por conta dos grupos de WhatsApp, aproveitando o grupo que a professora já tinha com seus alunos e criando um específico de comunicação com a coordenação da ação da Escola Azul. As provas que envolviam envio de vídeos foram precedidas por orientações para o uso adequado do aparelho celular no momento de gravar, os estudantes foram estimulados a realizar pesquisas orientadas para construção das atividades propostas.

Estamos cientes, da fragilidade socioeconômica da maioria dos estudantes que participaram da ação, conhecendo a realidade de famílias que vivem a época, com a renda de apenas um dos membros ou dependendo de auxílios governamentais. Realidade na qual há apenas um aparelho celular com dados móveis limitados ou de conexão compartilhada, para uso primeiramente do adulto, e de uma ou mais crianças em idade escolar.

Tendo em vista a constatação de Cardoso; Ferreira e Barbosa (2020, p. 5): de que “o ensino emergencial à distância não tem capacidade para fornecer os mesmos resultados da aprendizagem presencial, mas poderá diminuir os prejuízos causados pela suspensão das aulas”; podemos considerar as inferências positivas relatadas da concepção da ação das Olimpíadas Juninas, salientando que essa portou um caráter pontual, pensado e articulado para o desenvolvimento da relação educação e tecnologias digitais, necessitando de uma equipe com expertise para tal interlocução (na perspectiva da formação docente), atenta a questões de acesso a conexão e coordenação das atividades da ação proposta (na perspectiva da infraestrutura), para enfim auxiliar na promoção de um fazer educativo coerente com o contexto tecnológico contemporâneo.

---

12 O site Techtudo nos informa que TikToker é como são chamados os influenciadores digitais do TikTok, alguns já constituíram como profissão no mercado das redes sociais o comportamento próprio ao usuário deste aplicativo.

## Conclusão

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da covid-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

No panorama exposto, percebemos que as estratégias de uso das tecnologias digitais na educação, mais propriamente o ensino remoto, abarcou tanto aspectos limitantes, quanto apontou potencialidades da relação educação e tecnologia para superação de dificuldades educativas cotidianas vivenciados antes e agravados com a pandemia, mas para isso se faz necessário mantermos um olhar atento às questões que relacionam a formação docente, aspectos da infraestrutura e coerência na constituição da relação educação e tecnologia na contemporaneidade.

A partir das experiências concluímos que a vivência na pandemia através do ensino remoto fez com que muitos(as) docentes da Educação Básica iniciassem uma maior reflexão sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Observamos como os(as) professores(as) fizeram um grande esforço para planejar aulas e realizar atividades no trabalho remoto. No entanto, a concepção de educação bancária e de transmissão de conteúdos ainda é hegemônica. Há muitas possibilidades de realizar um trabalho mais interativo, dialógico e coerente com a educação pretendida para o século XXI, mas precisamos de políticas públicas que invistam seriamente na formação de professores para esse “novo” ou atual contexto. A grande questão também envolve o problema da desigualdade social e da acessibilidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn R. G. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Fluxo Contínuo.

CARDOSO, Cristiane A.; FERREIRA, Valdivina A.; BARBOSA, Fabiana C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo #22**, v. 7, n. 3, ago. 2020.

CETIC. **Resumo executivo –TIC domicílios**. 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo\\_executivo\\_tic\\_dom\\_2019.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf). Acesso em: 25 jun. 2022.

COSCARELLI, Carla V. Ensino de língua surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro; VECCHIO, Pollyanna de M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia** [Recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2020.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set. /dez. 2013.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da. **Secretarias de Educação entregam alunos de bandeja como clientes para gigantes da tecnologia**. Entrevista concedida ao Lavits. Disponível em: <http://lavits.org/secretarias-de-educacao-entregam-alunos-de-bandeja-comoclientes-para-gigantes-da-tecnologia/?lang=pt>. Acesso em: 1º nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DIAS, Josemeire Machado. Educação, Cultura Digital e Espaços Formativos. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 11-25, maio/ago. 2019.

MAYER-SCHONBERGER, Viktor; CUKIER, Kenneth. **Big Data**: como extrair volume, variedade, velocidade e valor da avalanche de informação cotidiana. Tradução Paulo Polzonoff Junior. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, v. 2, n. 1, p. 8-21, mar. 2006.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 37 (Coleção Cibercultura). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/259328435>. Acesso em: jun. 2022.

## CAPÍTULO 19

# OS MULTILETRAMENTOS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: implicações no campo educacional e na formação docente

*Neidson Dionísio Freitas de Santana  
Jucelma Sacramento Alves  
Obdália Santana Ferraz Silva*

---

### Introdução

**A**s práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita apresentam constantes transformações ao longo da história da cultura humana. Na contemporaneidade, os letramentos ganham outras possibilidades de construção de significados através das tecnologias digitais, os sujeitos dispõem de modos cada vez mais multimodais e multissemióticos para operar com as linguagens no cenário da cultura digital. Não obstante, no cenário educacional, o livro didático, como tecnologia impressa, continua sendo o principal recurso pedagógico a auxiliar o ensino em sala de aula. Portanto, neste estudo<sup>1</sup>, temos por objetivo discutir como o docente de Língua Portuguesa poderá construir uma prática pedagógica que contemple os multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático, integrando tecnologia impressa e digital.

O interesse pela pesquisa sobre o do livro didático surge motivado pelo fato de esse artefato ser um dos principais recursos utilizados pelos professores na educação pública, um artefato pedagógico bastante característico da cultura escolar brasileira, que termina por ser um norteador da prática dos docentes; assim o livro didático poderá ser utilizado de forma crítica e criativa em sala de aula. Esse fato corrobora a importância de compreender as transformações na prática pedagógica que envolve a mediação através do livro didático de Língua Portuguesa.

---

1 Este texto é uma ampliação do resumo expandido publicado nos anais do XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, 2020. Trata-se do recorte da pesquisa de: SANTANA, N. D. F. (2018). **Livro didático de língua portuguesa**: contribuições às práticas de multiletramentos no ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1029>.

Compreendido como um importante recurso para a produção de conhecimento, o livro didático precisará contemplar as demandas da sociedade contemporânea, marcada pela rapidez com que a informação pode ser acessada e propagada, além da diversificação de espaços de aprendizagens e a expansão de outras fontes de conhecimento.

Tendências nas últimas décadas apontam para o surgimento do que tem sido chamado de “sociedade do conhecimento”, tendo como um de seus aspectos fundamentais a crescente importância econômica dada aos sistemas de conhecimentos, acessados por meio de espaços de leitura e escrita de dispositivos digitais. As interfaces desses dispositivos exigem letramentos multimodais e moldam quase todos os aspectos da produção de bens e serviços atualmente (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 54).

Nessa perspectiva, precisamos discutir a formação de sujeitos que estão se constituindo enquanto cidadãos imersos na cultura digital, em que vivenciamos a diversificação e a utilização progressiva de mídias digitais ancoradas na potencialidade da interação virtual, através da rede mundial de computadores e das redes sociais. Considerando o *ethos* do compartilhamento e da interação como principais marcadores que envolvem as ações dos sujeitos em redes digitais, precisamos, a partir dos processos de leitura e de escrita do impresso, ampliar as possibilidades de construção do conhecimento propiciadas pelo ciberespaço, onde as possibilidades de ler e de escrever se ampliam através da comunicação síncrona e assíncrona, da interatividade e da postura colaborativa entre os humanos.

As práticas sociais de leitura e de escrita que nos são possibilitadas através das tecnologias digitais conduz-nos a refletir acerca dos modos de ler e de escrever, pois “[...] práticas mudam e novas práticas são frequentemente desenvolvidas por meio de processos informais de aprendizagem e da produção de sentidos [...]” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Portanto, considerando a importância dessa discussão no contexto do ensino de língua materna, na atualidade, o foco desta pesquisa é compreender como o professor, ao desenvolver suas aulas de leitura e de escrita, poderá, entre o texto do papel e o texto digital, ampliar as atividades com essas práticas, a fim de que, fazendo uso das multimodalidades e multissemioses de que os gêneros textuais e discursivos se constituem, na atualidade, possa potencializar o conteúdo do livro didático, com vistas a uma articulação entre teoria e prática pedagógica para o processo de produção de sentidos.

## **O itinerário metodológico e formativo do estudo**

A pesquisa contribui para a construção ativa do conhecimento, portanto, a relação entre o ato de pesquisar e ensinar é concebida como imprescindível

para o campo educacional, sobretudo para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Desse modo, a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) é um caminho fértil para a compreensão e análise crítica dos processos de ensino e de aprendizagem, quando construída em parceria e colaboração entre a investigação acadêmica e a Educação Básica.

Desse modo, pensado nessa articulação, a entrada no campo de pesquisa é uma das etapas da investigação mais importantes, sobretudo no contexto de uma pesquisa colaborativa em que o pesquisador tenta aliar os seus interesses da pesquisa científica com as questões e interesses dos professores colaboradores, no seu contexto profissional da Educação Básica. Para Macedo (2009, p. 95), o campo “é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença. Este momento se constitui na complexidade de seres humanos pensando com e sobre seres humanos”. Portanto, nessa interlocução humana, a empatia, a solidariedade e a escuta sensível, são valores importantes a serem observados.

Em vista dessa negociação, estabelecemos parceria com o Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT). Trata-se de uma escola estadual de Ensino Médio, no município de São Francisco do Conde, localizado na Região Metropolitana de Salvador. São Francisco do Conde é também o terceiro município do Recôncavo, situado entre ilhas e manguezais.

O Colégio fica no bairro Caípe de Baixo e oferece à sua comunidade, além do Ensino Médio regular, no turno diurno, a Educação de Jovens e Adultos – EJA III, no turno noturno. O CEAJAT tem uma proposta inovadora pois é a unidade escolar pioneira na região a aderir ao Programa Ensino Médio Inovador – EMI<sup>2</sup>, cujo escopo é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras no Ensino Médio. Na prática, isso significa a ampliação e permanência dos estudantes nas escolas, bem como a diversificação de práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio.

Este estudo foi engendrado nessa escola-campo, a partir de uma investigação colaborativa e formativa, uma vez que buscou a coconstrução de um objeto de conhecimento, concebida em diálogos com professores do Ensino Médio, atuantes no CEAJAT. As ações formativas envolveram, especialmente, cinco docentes que atuam no ensino de Língua Portuguesa. Construímos um espaço-tempo formativo na escola, com professores e professoras interessados(as) em dialogar, no âmbito das atividades desenvolvidas nos seus contextos de trabalho, o entrelaçamento de reflexões sobre o livro didático e os multiletramentos.

2 O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

Para tanto, criamos, com os professores, um espaço para problematização de seu fazer pedagógico, da sua formação, de modo a ampliar seus conhecimentos pessoal e profissional. A pesquisa colaborativa foi engendrada como possibilidade de produção de conhecimento colaborativo e de formação, em que os atores envolvidos (pesquisadores e docentes) se tornaram copartícipes na busca por possibilidades de resolução de problemáticas que afligem as práticas com as linguagens e, de modo mais abrangente, o contexto educacional (IBIAPINA, 2008).

Considerando os professores como produtores de saberes, realizamos encontros reflexivos, os quais contribuíram para uma análise da prática docente, oportunizando aos pesquisadores e sujeitos da pesquisa uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional e da necessária inter-relação entre a teoria e a prática para a ressignificação do trabalho com as linguagens no ensino de língua portuguesa.

## **Os multiletramentos como propusores da resignificação do livro didático**

O princípio que nos guiou foi o de que o ensino de Língua Portuguesa, na escola, poderá torna-se significativo e contextualizado à medida em que forem oportunizados aos professores, espaços-tempos formativos que lhes propiciem encarar os desafios postos à educação, no que tange a formação de cidadão capazes de agir e interagir numa sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais. Considerado ainda a afirmativa de Barton e Lee (2015), as práticas de leitura e de escrita reverberam as virtualidades das tecnologias disponíveis. Isto posto, as atividades desenvolvidas, a partir do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, podem refletir estes aspectos da cultura digital, para que, desse modo, contribuam para a formação de competências que são requeridas dos sujeitos na contemporaneidade.

Nesse cenário, esta é a problemática que se denota no âmbito do trabalho de professores de Língua Portuguesa, na Educação Básica, que são desafiados a arquitetar práticas pedagógicas que favorecem uma aprendizagem em que os alunos aprimorem valores éticos e atitudes que lhes propiciem o exercício pleno da cidadania, que está, em muitos aspectos da vida, atualmente, relacionada ao domínio de competências e de diferentes usos críticos e criativos no campo do digital. Questionamos: e o livro didático? Que ainda tem centralidade e altos investimentos financeiros no âmbito das políticas públicas governamentais, que ainda hoje é centro nas discussões no ensino e na aprendizagem, o que podem os professores diante deste recurso? Como podem auxiliar os professores na promoção de multiletramentos em sala de aula, ampliando as práticas de letramentos, do impresso ou digital, a partir das multimodalidades e multissemioses?

Com as tecnologias digitais surgem uma multiplicidade de práticas e eventos de letramento. De acordo com Street (2014), a concepção destes dois termos tem por base a compreensão do caráter social do letramento, a origem e desenvolvimento dessas concepções estão na agenda de um corpo de pesquisas denominado de Novos Estudos do Letramento, que buscam compreender os sentidos e significados, que os diferentes grupos sociais e diferentes culturas constroem a partir dos processos de leitura e da escrita. Portanto, não podemos mais falar agora apenas em um letramento, mas sim em letramentos ou letramentos múltiplos.

Portanto, os professores, ao planejarem as suas aulas envolvendo o livro didático, enquanto material de apoio pedagógico, tem o desafio de situar as práticas entre o contexto local e a conexão com o global. Nesse sentido, os docentes são instigados a, de acordo com condições de trabalho, refletir e reconfigurar constantemente as suas práticas pedagógicas, pois o livro didático não poderá mais ser tomado para uma leitura linear em sala de aula, uma vez que novas configurações para os atos de ler e de escrever se instauram a partir de hipertextos, hiper mídias, multiletramentos.

O termo multiletramentos surge no contexto europeu, em 1996, a partir do Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>3</sup>. A inquietação que, à época, mobilizava este grupo de estudiosos girava em torno de como as pessoas estavam participando e construindo significados nos ambientes contemporâneos de comunicação e interação, num mundo em que a diversidade cultural e linguísticas estavam cada vez mais latentes. O GNL estava interessado em discutir dois principais aspectos da linguagem: a diversidade social e a multimodalidade. Para esse grupo, uma pedagogia dos multiletramentos é imprescindível para tratar dessas dimensões como um tópico fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A pedagogia dos multiletramentos, conforme Ferraz e Cunha (2018), compreende novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos sujeitos, enquanto produtores ativos de sentido, potencializar os usos que já fazem de artefatos tecnológicos, que vão dos impressos ao campo do digital, na construção colaborativa do conhecimento. Desse modo, as autoras destacam a importância de propostas de ensino e de aprendizagens que considerem as diversas práticas sociais de leitura e de escrita, ao passo que contribuam para romper com pensamentos e atos pedagógicos excludentes e assentados numa cultura canônica. Portanto, significa não deixar à margem as transformações

3 O Grupo Nova Londres (GNL) – *New London Group (NLG)* – se reuniu pela primeira vez em setembro de 1994; e, no ano de 1996, lançaram o manifesto denominado de Pedagogia dos Multiletramentos. Em ordem alfabética, o grupo era formado por: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (Austrália), Norman Fairclough (Reino Unido), James Gee (EUA), Mary Kalantzis (Austrália), Gunther Kress (Reino Unido), Allan Luke (Austrália), Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (EUA), Martin Nakata (Austrália).

ocorridas na contemporaneidade, os diferentes modos pelo quais os sujeitos se comunicam nesta sociedade atual, sob a tônica da tecnologia digital (FERRAZ; CUNHA, 2018).

Em vista disso, num contexto em que os letramentos se configuram cada vez mais de modo multimidiáticos (LEMKE, 2010), faz-se urgente refletir acerca de uma pedagogia dos multiletramentos – que engloba, sobretudo, os letramentos digitais – e suas possibilidades a partir de um trabalho pedagógico com os livros didáticos. Portanto, compreender como, em meio aos avanços tecnológicos, esse recurso didático tem sido utilizado nas escolas, quais as propostas metodológicas apontadas, o que é possível ser reconfigurado nos livros didáticos, cuja história, ao longo do tempo, tem uma estrita relação com as histórias das disciplinas escolares, neste estudo em específico, a Língua Portuguesa.

### **A criação da ambiência de formação de professores na escola: entre o livro didático e os multiletramentos**

Alicerçados em Gatti e Barreto (2009), argumentamos que as condições atuais de trabalho docente estão para além das competências exigidas da ação de ensinar. É preciso, então, levar em conta que, no contexto contemporâneo do trabalho docente – consequentemente, precisam ser observadas na formação, que estão em jogo outras qualidades e atitudes pessoais – estão envolvidos os interesses dos docentes e seus aspectos desejantes, suas convicções e criatividade, suas autorias e autonomias. Esses fatores não são passíveis de padronização e nem sequer meramente desenvolvidos em treinamento/capacitação formal.

Podemos, ainda, admitir que é a figura do docente, as (inter)subjetividades “[...] seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232). Sob essa perspectiva, é significativo refletir criticamente a formação a partir dos contextos reais de trabalho docente, sobretudo, a partir de suas subjetividades e os modos muito particulares e contextuais com que estes profissionais constroem as suas práticas. Essa postura nos convida a refletir sobre as mudanças na formação docente.

É necessário destacarmos que a análise desse contexto de mudanças não está deslocada das conjunturas política, social e histórica de cada país, região ou território, como elementos imprescindíveis que permeiam as condições da formação docente (IMBÉRNON, 2009). São pontos importantes a serem considerados nas compreensões acerca da formação docente: o cenário estrutural e normativo das instituições escolares; as condições atuais da educação básica, em todas as suas etapas; os contextos sociais, culturais dos educandos, aliados às condições materiais do trabalho docente.

Dessa perspectiva, sabemos que a formação não se explica, se compreende. Ou seja, ou pesquisamos-com quem se forma, nos aproximando da experiência idiográfica do sujeito que a concretiza, ou jamais teremos acesso aos saberes da formação e seus sentidos, que são bem diferentes dos resultados das performances de aprendizagem, isto é, os aprendizados com os quais as organizações educacionais se arrumam com facilidade (MACEDO, 2016, p. 53).

A análise das condições materiais e concretas em que ocorrem esses processos educacionais/formativos é imprescindível para quem se lança a compreender a construção/constituição da autoria docente na Educação Básica, a partir dos artefatos que dispõem para a construção de sua prática pedagógica, como é o caso da mediação através dos livros didáticos e as suas possibilidades de reconfiguração para atender às demandas de uma educação plural e contextualizada com as tecnologias digitais. Concordamos que os professores, como sujeitos indissociáveis dos seus saberes construídos a partir da experiência, devem ser considerados como fundamentais em qualquer processo que se pretenda inovar no campo educacional.

Partimos da compreensão de que o processo de construção do conhecimento se dá num contexto sociocultural situado, produzido pela coletivamente, em que os sujeitos se apropriam e se constituem por meio dos recursos de linguagens de que dispõem. Nesse caminho, nosso objetivo é refletir, com os professores, sobre as práticas pedagógicas, a partir dos usos do livro didático, um recurso pedagógico que marca a cultura escolar no Brasil.

Portanto, considerando a disponibilização massiva deste material didático nas escolas públicas, haja vista a dimensão do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), considerando que o livro didático ainda é um recurso que influencia a prática do professor em sala de aula, mesmo numa época fortemente imersa na cultura digital, são imprescindíveis as reflexões sobre o trabalho que os professores de Língua Portuguesa podem desenvolver a partir do uso do livro didático, de modo a abarcar os diversos contextos das linguagens multissemióticas, multimodais e hipertextuais.

Pois, a despeito dos avanços proporcionados a partir das tecnologias digitais, o livro didático reafirma sua função como recurso de aprendizagem amplamente utilizado nas escolas. Sua importância social faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina, (LAJOLO, 1996). Não se trata de questionar, neste momento, as políticas públicas educacionais, mas de reconhecer que mesmo com os avanços tecnológicos que apontam para o uso das mídias digitais, para a extrapolação do impresso, ainda, o livro didático se mantém firme e necessário.

Ao longo dos anos os livros didáticos se modernizaram de forma a tornar-se mais atrativos e dinâmicos. Neste cuidado editorial na produção do impresso, é possível identificar um cuidado na seleção de autores e obras, além de quadros explicativos e indicações complementares variadas das fontes bibliográficas que acompanham as lições, num diálogo constante com os textos que circulam digitalmente nas redes sociais. Elementos do campo digital como os hiperlinks, os *QR codes*, os infográficos, em certa medida, aproximam o texto impresso no livro didático ao layout digital tão familiar e recorrente aos usuários de dispositivos eletrônicos acessados cotidianamente, estabelecendo um movimento de reconhecimento e convivência harmônica entre os modais digitais e analógicos (ROJO, MOURA, 2012). É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemioses dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos para fazer significar. Concordamos com Rojo e Moura (2012) ao afirmarem que vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável. Nesse sentido, os professores têm um papel fundamental ao planejar as práticas pedagógicas, com a ampliação e o uso dos livros didáticos.

Corroborando nossos argumentos, destacamos o discurso de uma professora colaboradora no tocante à relação que ela estabelece com o livro didático em sua prática em sala de aula: “O livro didático é também um suporte. Ele é mais um. Eu trabalho o livro didático, mas eu trabalho com atividades pontuais” (Professora Gaia<sup>4</sup>), nesse sentido a professora Gaia ressalta que o livro didático é uma possibilidade dentre outras que o professor pode dispor no seu fazer pedagógico, não podendo se limitar à apenas uma fonte de conhecimento, e a docente continua sua reflexão argumentando que “se eu vou trabalhar orações subordinadas, aí no livro didático eu tenho todo conceito, o que é oração subordinada, tenho as atividades que podem ser feitas, mas assim, eu dou minha aula expositiva” (Professora Gaia).

A partir do discurso da docente, durante as sessões reflexivas, interpretamos que o livro didático é entendido no contexto laboral da professora como uma possibilidade de subsídio teórico, ou seja, para dar conta de conceitos da sua área de atuação. Para além disso, inferimos também que o livro didático adotado na escola, tem servido como um recurso que suplementa a prática pedagógica. A mediação, no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, a mediação didática, desenvolve-se a partir da ação do docente e seus artefatos de ensino (D’ÁVILA, 2013). O livro didático, então, é uma fonte de construção de conhecimento importante para a professora Gaia, considerando-se as condições diferenciadas de uso, os contextos e

4 Tendo em vista os procedimentos éticos adotados e a preservação das identidades dos(as) professores(as) colaboradores(as), em conjunto, eles(as) discutiram os nomes fictícios a serem utilizados: Athena, Gaia, Hera, Hermes e Sofia.

situações em que é produzido e utilizado nos mais diversos âmbitos escolares. Concordamos com D'Ávila (2013, p. 23) ao afirmar que:

É necessário, pois, decifrar as prescrições contidas nesse instrumento de ensino, referentes à condução do trabalho docente – nas atividades dedicadas à organização do processo de ensino – bem como a partir dos exercícios e atividades didáticas dirigidas ao aluno. Importa saber se suas prescrições concorrem para um processo pedagógico rico e dinâmico ou se, ao contrário, coíbe a criatividade que poderia caracterizá-lo.

Desse modo, compreendemos que, para que a construção de conhecimento significativo para o aluno ocorra, o professor, que toma o livro didático enquanto suporte para suas aulas, poderá ressignificá-lo com um trabalho na perspectiva do multilinguístico e da multimodalidade, de modo colaborar para que os educandos possam desenvolver suas capacidades cognitivas. Esse movimento de construção do conhecimento é uma prática que se espera, não só do docente, mas de toda comunidade escolar, em tempos de redes e de colaboração, em vista da aprendizagem dos alunos.

Assim, no cotidiano de trabalho na escola, os professores precisam buscar estratégias para superar os desafios, como este apontado no discurso da professora

*[...] a proposta não é você fechar a aula ali nos 50 minutos, apenas com o uso do livro didático; a proposta é que o aluno saia motivado e vá construindo suas teias de conhecimento. E essa ideia o livro didático traz, e as novas tecnologias como potencializadoras do saber, também fazem isso (Professora Gaia).*

O discurso da professora compreende a necessidade do planejamento de atividades que extrapolem o uso do livro didático como único artefato em sala de aula, nesse sentido a docente destaca as potencialidades das tecnologias digitais. Afinal de contas, como bem expôs a Professora Sofia, “a proposta não é você fechar a aula ali nos 50 minutos”; assim os docentes poderão fomentar a curiosidade e a criatividade, incentivando os alunos a ir “construindo suas teias de conhecimento”. Esse tipo de estratégia pedagógica pode conduzir os alunos a perceberem que os livros didáticos não são as únicas fontes de conhecimento, que eles podem e devem ampliar as leituras; e, inclusive, confrontar as informações apresentadas nos materiais didáticos. Entretanto, é imprescindível a mediação docente para que esta se torne, de fato, uma atividade dinâmica e crítica, dentro e fora da sala de aula.

Outros aspectos relacionados aos livros didáticos, no contexto das tecnologias digitais e os multiletramentos, foram observados nas sessões reflexivas durante os encontros formativos na escola, assim como este ponto levando por uma das professoras colaboradoras:

*No livro didático, o importante também são os links, o que sai deles, que ramifica. Porque tecnologia não é só o computador, isso também é tecnologia [apontando para o livro], o livro é uma tecnologia, a imprensa é uma tecnologia que agora é superada por outras questões (Professora Gaia)*

A Professora Gaia nos traz a sua concepção de tecnologia, que não está atrelada somente ao contexto do digital, mas uma concepção de tecnologia como fazer humano; desse modo, qualquer tecnologia necessita ser recriada a partir das ações do homem para que possa acionar as suas funcionalidades. O livro didático, enquanto uma tecnologia impressa, não escapa a essa questão. As tecnologias em processo contínuo de desenvolvimento, requerem sempre novas habilidades e competências, sobretudo no campo dos letramentos, sendo estas tecnologias digitais ou não, são sempre requeridos novos letramentos. Portanto, é imprescindível que a escola fomente práticas de escrita e de leitura, que possibilitem a produção de significados, para além do letramento escrito, englobando letramentos múltiplos e multimodais.

Nos espaços/tempos formativos, debatemos sobre o aspecto da multimodalidade nas produções textuais, abarcando os impressos e os digitais. Os docentes colaboradores, analisando os livros didáticos adotados na escola, perceberam que os livros de Língua Portuguesa apresentam uma diversidade de imagens. Portanto, o grupo chegou à conclusão de que não faltavam materiais de apoio impressos, para tratar em sala de aula, dos aspectos multimodais, que envolvem as imagens e o texto escrito. Nesse contexto reflexivo, o Professor Hermes analisa a sua prática, declarando que: “eu quando estou em sala de aula, eu sempre procuro trabalhar a imagens, que é uma forma até de estabelecer links, e tentando fazer uma conexão com o próprio texto pra facilitar a leitura”.

Tanto as produções escritas, quando as de leituras, sejam multimodais ou não, escrita ou imagética, todas elas apresentam diversas possibilidades de construção de sentidos. Desse modo é importante dar enfoque aos usos e as práticas de linguagens a partir das múltiplas semioses, para assim, chegar a produção, compreensão e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos, como requer uma prática multiletrada (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Na ambiência da cultura digital, que propicia leituras e escritas mais dinâmicas, os alunos precisam de um material didático contextualizado com estes aspectos, para um ensino e uma aprendizagem que propiciem a esses educandos experimentar diferentes linguagens, na perspectiva dos multiletramentos, que integra do impresso ao digital. Desse modo, poderão produzir conhecimentos relativos à materna, fazendo uso das diversas mídias em sala de aula, sem perder de vista os contextos culturais locais e global dos sujeitos que fazem parte nos processos de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos que fatores como falta de acesso à rede mundial de internet, seja por questões econômicas, sociais ou políticas, podem em certa

maneira tensionar a fluidez entre os modelos analógicos/impressos e os digitais tratados neste artigo, todavia, acreditamos que os textos multimodais presentes nos livros didáticos e nos ambientes digitais não se repelem, ao contrário, têm aspectos constitutivos importantes que visam atender às realidades sociais diversas, completando um ao outro.

Como bem destacam Barton e Lee (2015, p. 13), o mais importante “[...] é o que as pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas”. Portanto, não se trata, como demarcou a professora Sofia, de abandonar os livros didáticos, e “só usar as ferramentas tecnológicas”; mas, um movimento constante, de buscar estratégias metodológicas e didáticas que integrem as diversas tecnologias impressas e digitais disponíveis nos contextos sociais, em vista sempre da (re)construção de conhecimentos de alunos e professores, na contemporaneidade.

## Reflexões finais

Neste estudo, tivemos com objetivo, de modo geral, compreender e discutir como os professores de Língua Portuguesa poderão promover práticas pedagógicas alicerçadas nos multiletramentos, a partir do trabalho com o livro didático em sala de aula; quais estratégias metodológicas podem ser adotadas para potencializar as leituras e as escritas na perspectiva dos multiletramentos.

Assim, inferimos, através dos diálogos reflexivos com os docentes, que, os livros didáticos de Língua Portuguesa, adotados na escola campo, apresentam mudanças notáveis na produção e na recepção: apresentação gráfica, ilustrações e diversificações de gêneros textuais e discursivos. Possibilitam os professores realizarem atividades que podem colaborar com o desenvolvimento de competências leitoras requeridas por uma sociedade imersa na cultura digital; porém, não sairão das páginas dos livros impressos sem a ação crítica e criativa dos professores

As atividades sugeridas a partir de textos multimodais, as imagens e os links com as mídias digitais que os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentam como possibilidades de leitura e de escrita apontam para um trabalho com os multiletramentos, entretanto, enfatizamos que sem o trabalho criativo dos professores não ocorrerá a mobilização das capacidades leitoras dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

Consideramos que os professores da escola-campo concebem uma prática pedagógica em sala de aula, que busca ir além do livro didático, e para tanto, recorrem às práticas de leitura e de escrita a partir dos impressos. Para tanto, os docentes precisam dispor de metodologias que sejam capazes de dinamizar, dar vida e sentido ao ensino de linguagens, na perspectiva dos multiletramentos, visando à formação de produtores e leitores, aprendizagens relacionadas ao ensino da língua materna, associadas às diversas mídias.

---

## REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUFBA, 2013.

FERRAZ, Obdália; CUNHA, Úrsula. Multiletramentos. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas-SP: Papyrus, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: São Paulo: IEL/Unicamp, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Ambientes virtuais 44, 50, 58, 201, 233, 234

Aulas expositivas 62, 63

## C

Capitalismo 17, 18, 19, 20, 53, 77, 148, 149, 150

Comunidade escolar 24, 25, 47, 49, 88, 101, 105, 106, 107, 169, 194, 248, 265

Conhecimento científico 29, 33, 34, 35, 36, 37, 237

Contexto social 33, 35, 36, 37, 76, 77, 114, 131, 166

Coordenação pedagógica 11, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 85, 101, 102, 103, 104, 110, 278, 279

Criticidade 30, 34, 36, 39, 198, 199, 209

Curriculista 24, 25, 26

## D

Democracia e liberdade 24

Descolonização do saber 13, 175, 180, 182

Desemprego estrutural 19

Direitos trabalhistas 21

Dispositivos eletrônicos 56, 61, 264

## E

Educação 3, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 218, 220, 221, 223, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 262, 263, 268, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279

Educação ambiental 30, 39  
Educação científica 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40  
Educação de jovens e adultos 13, 85, 213, 214, 218, 220, 221, 223, 228, 259, 274, 275  
Educação dialógica 32, 34  
Educação escolar pública 13, 155  
Educação infantil 13, 175, 176, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 246, 277, 279  
Educação profissional 11, 12, 13, 29, 31, 32, 34, 36, 40, 41, 129, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 152, 235, 243, 273, 274, 275, 276, 277, 278  
Educação profissional e tecnológica 12, 31, 34, 36, 40, 129, 133, 134, 135, 138, 147, 152, 235, 273, 274, 275, 277, 278  
Ensino Fundamental I 13, 14, 85, 121, 169, 245, 246, 275  
Ensino particular 55, 57, 58  
Ensino tradicional 30, 31, 38, 57, 61, 117, 132, 245  
Ensino tradicional tecnicista 30  
Epistemologia da prática 73, 74, 83  
Escrita 14, 36, 104, 116, 121, 122, 124, 177, 245, 246, 251, 252, 257, 258, 260, 261, 266, 267  
Ética 32, 33, 34, 37, 38, 40, 85, 103, 200

## **F**

Formação continuada 26, 58, 61, 97, 241, 247  
Formação de professores 12, 40, 41, 44, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 82, 83, 111, 120, 192, 207, 208, 243, 247, 250, 254, 262, 274, 275  
Formação docente 13, 14, 41, 68, 82, 197, 209, 234, 246, 250, 253, 254, 257, 262  
Formação humana integral 11, 12, 29, 30, 31, 34, 36, 39, 129

## **I**

Impactos sociais 31, 32, 33  
Interação pedagógica 46, 47  
Intervenção psicopedagógica 13, 165, 173  
Investigação temática 75, 76, 199

Isolamento social 44, 45, 47, 60, 232, 240, 252

## **L**

Leitura 13, 14, 16, 36, 78, 177, 182, 185, 201, 206, 246, 257, 258, 260, 261, 266, 267, 274, 277

Letramento científico 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40

Língua portuguesa 14, 113, 114, 116, 117, 119, 121, 125, 126, 127, 257, 259, 260, 262, 263, 266, 267, 276

Livro didático 14, 101, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268

Lógica capitalista 17, 20

## **M**

Meios de produção 17, 18, 21

Metodologias ativas 58, 60

Microeletrônica 19, 23

Modelo crítico 75

## **P**

Plataformas Digitais 61, 62, 245, 248

Processo De Produção 17, 19, 20, 21, 23, 47, 49, 180, 198, 258

Processo Educativo 30, 32, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 89, 95, 180, 250

Processo Produtivo 17, 19, 20

Produção Social 17

## **R**

Racionalidade Crítica 67, 70, 74, 76

Racionalidade Prática 67, 70, 72, 73

Relação De Previsibilidade 69

Responsabilidade Social 32, 34, 151

Revolução Industrial 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28

## **S**

Saber Formal/Não Formal 12, 129, 133

Sociedade Digital 55, 56

Sociedade Do Conhecimento 19, 20, 23, 24, 25, 26, 258

Sociedade Industrial 20, 22, 23, 24, 25, 26

Supervisão Escolar 22

Supraestrutura 18, 25

## **T**

Tecnologia 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 54, 130, 133, 134, 146, 147, 231, 232, 235, 237, 239, 242, 243, 254, 255, 257, 262, 266, 273, 274

Tecnologias Digitais 14, 44, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 243, 245, 246, 247, 250, 253, 254, 255, 257, 258, 260, 261, 263, 265, 266

Tomada De Decisão 31, 32, 34, 38, 39, 41, 73, 88, 90, 91

Trabalhador 18, 19, 20, 21, 22, 29

## **V**

Variedade Linguística 12, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 124

# SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES

## **Organizadoras**

### **Joara Porto de Avelar Lima**

Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga, Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Educação da Bahia. Autora do livro Sorriso de Maria.

E-mail: jo.avelar@hotmail.com

### **Madiane Santos de Assis**

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). Especialista em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, Instituto Federal da Bahia (IFBA).

E-mail: madianeassis@hotmail.com

### **Raqueline de Almeida Couto**

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialização em Gestão Escolar – Educação a Distância (UFBA). Grupo de Pesquisa em (Multi)Letramentos, Educação e Tecnologia.

E-mail: raq.kelly2@gmail.com

### **Sandra Aleluia Hora da Costa**

Mestra em Engenharia Elétrica, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Processamento de Sinais (CNPq/UFBA).

E-mail: sandraaleluia@ifba.edu.br

## **Autores**

### **Ailson Pinhão de Oliveira**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Cultura & Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz/Universidade Federal da Bahia (UESC/UFBA). Professor da UNEB.

E-mail: ailsonoliveira@uneb.br

### **Ana Lúcia Nunes Pereira**

Doutora pelo Programa Educação. Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Professora Adjunta da Universidade do Estado

da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar.

E-mail: [alpereira@uneb.br](mailto:alpereira@uneb.br)

### **Arielma Galvão dos Santos**

Mestranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialização em Gestão Pública. Especialização em Gestão de Projetos. Especialização em Avaliação Educacional. Graduação em Pedagogia – UFBA.

E-mail: [arielmaufb@yahoo.com.br](mailto:arielmaufb@yahoo.com.br)

### **Catarina Ferreira Silveira**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Difusão de Conhecimento (UFBA). Mestra em Engenharia de Produção (UFSC). Docente e Pesquisadora do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

E-mail: [catarina.silveira@ifba.edu.br](mailto:catarina.silveira@ifba.edu.br)

### **Cleise Sena Andrade**

Especialista em Gestão Educacional. Especialista em Gestão de Polos pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinc. Especialista em Leitura e Produção textual aplicadas a educação de Jovens e Adultos (IFBaiano).

E-mail: [cleisesenna@hotmail.com](mailto:cleisesenna@hotmail.com)

### **Davi Santos Lima**

Licenciado em Ensino de História pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Graduando de Bacharelado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: [davienem@outlook.com](mailto:davienem@outlook.com)

### **Denilson Barreto de Souza**

Pós-Graduando em Educação a Distância, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bacharel em Sistemas de Informação (Estácio/Bahia). Engenheiro de software com especialização em Finanças Corporativas.

E-mail: [denilson.souza@live.com](mailto:denilson.souza@live.com)

### **Diene Israela da Silva**

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Licenciada e Bacharela em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: [dieneisraela@gmail.com](mailto:dieneisraela@gmail.com)

**Fernanda Priscila Alves da Silva**

Doutora e Mestra em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Membro e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdades e Diversidades (UNEB).

E-mail: feracatejo2@gmail.com

**Gislane Santos Silva**

Mestra em Administração, Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Empreendedorismo e Gestão de Negócios pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

E-mail: emaildegislane@gmail.com

**Helen Guimarães C. Mattos**

Mestranda em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Processos Tecnológicos e Práticas Inovadoras (UNEB). Professora, Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

E-mail: helen.mattos@gmail.com

**Helga Porto Miranda**

Doutora em Educação (PUC/SP). Mestra em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Professora Assistente UNEB.

E-mail: helgaportopc@gmail.com

**Hellana Santos Lima**

Graduada em pedagogia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Monitora da Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI). Professora do Ensino Fundamental I no Centro Educacional Priscyla Maria.

E-mail: hellana\_lima@outlook.com

**Isaete Bezerra de Alencar**

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Sergipe (IFS) Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFS). Pedagoga-Área do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

E-mail: isaletebezerra@ifba.edu.br

**Jainê da Silva Santos Ribeiro**

Mestra em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC – UNEB (2020). Especialista em Metodologia da Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2000). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL (1997). Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual no município de São Francisco do

Conde, atuando no Ensino Médio. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Tem interesse pela formação docente e práxis pedagógica, estudando a Educação Infantil, crianças em suas infâncias, representações e sentidos, e foco na pesquisa com crianças.

### **Jamile Silva de Oliveira**

Graduada em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora de Língua Estrangeira – Inglês na Escola Dalila Silva. Formação em Língua Estrangeira- Inglês. Pelo Fisk Centro de Ensino.  
E-mail: jamicorreia@hotmail.com

### **Jaqueline Rosário Santana**

Mestra em Direito, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Direito Penal e Processo Penal, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordenadora acadêmica da Compliance Academy. Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA).  
E-mail: jaqueline.ros.santana@gmail.com

### **Joilma Menezes Sales da Cruz**

Doutora e Mestra em Química, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialização em Auditoria e Gestão Ambiental pela Fundação Visconde de Cairu (FVC). Professora e Gestora da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia.  
E-mail: ufba.joilma@gmail.com

### **Jucelma Sacramento Alves**

Mestrado Profissional em PROFLETRAS, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialização em História Social e Cultura afro-brasileira e indígena, Fundação Visconde de Cairu. Professora do Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho e do Centro de Educação Municipal de Camaçari.  
E-mail: ju\_sacra@yahoo.com.br

### **Karine Santos de Santana**

Pós-Graduada em Didática da Língua Portuguesa pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Licenciada em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora na Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia.  
E-mail: ksantana646@gmail.com

### **Luana Nascimento Marinho**

Mestranda em Estudos de Linguagens: contextos lusófonos Brasil-África, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde.

E-mail: luanamarinhosfc@gmail.com

**Madiane Santos de Assis**

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). Especialista em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, Instituto Federal da Bahia (IFBA).  
E-mail: madianeassis@hotmail.com

**Marina Graziela Feldmann**

Doutora pelo Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo da PUC-SP, Brasil.  
E-mail: feldmnn@uol.com.br

**Marta Maria Silva de Faria Wanderley**

Doutora pelo Programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC/SP). Mestra em Educação, Universidade Internacional de Lisboa (UIL). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
E-mail: mfarria@uneb.br

**Natalino Soares Marques**

Mestrando em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciado em Desenho e Plástica (UFBA). Professor de Artes na Escola Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho.  
E-mail: natalsmba@gmail.com

**Neidson Dionísio Freitas de Santana**

Doutorando e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de Pesquisa GEPLET/UNEB. Licenciado em Letras Vernáculas e Pedagogia.  
E-mail: ndfreitas@uneb.br

**Neila Cristina do Rosário Araújo**

Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada a EJA, Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Rio Sono. Funcionária Pública em Valença-BA.  
E-mail: neila\_araujo3@hotmail.com

**Obdália Santana Ferraz Silva**

Pós-Doutorado em Língua e Cultura (PPGLinC), pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com bolsa PNPd-CAPES (Edital 02/2019). Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2012). Atualmente, é professora do Curso de Letras/Português da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, *Campus XIV*. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7118744090669965> ID Lattes: 7118744090669965. E-mail: [osilva@uneb.br](mailto:osilva@uneb.br)

**Patrícia dos Santos Rangel**

Especialista em Coordenação Pedagógica, Alfabetização e Letramento (UNIASSELVI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Funcionária pública em Valença-BA. E-mail: [ps\\_rangel@hotmail.com](mailto:ps_rangel@hotmail.com)

**Rosimere Silva Santos Lima**

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes. Pedagoga do IFBAIANO. E-mail: [roseshalon02@gmail.com](mailto:roseshalon02@gmail.com)

**Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre**

Docente do Curso de Letras e do Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos lusófonos Brasil-África da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira (UNILAB – Campus dos Malês). E-mail: [sabrinabalsalobre@unilab.edu.br](mailto:sabrinabalsalobre@unilab.edu.br)

**Taíza Oliveira Costa**

Especialista em Alfabetização e Letramento – SESAP. Especialista em Psicopedagogia: Institucional, Clínica e Hospitalar – Fundação Visconde de Cairu. Professora da Prefeitura Municipal de Salvador. E-mail: [taiza.costa2510@gmail.com](mailto:taiza.costa2510@gmail.com)

**Tânia Regina Abdon da Silva**

Licenciada em Letras – Habilitação: Português e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL (1989). Especialização em Planejamento e Prática de Ensino (UNIBA – 2000) e Especialização em Psicopedagogia Escolar (UNC – 2002). Atualmente é Professora da Rede Estadual de Ensino com experiência na Área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

E-mail: taniarabdon@gmail.com

**Taise Passos Cilindro**

Mestra em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga (UNEB). Professora, Secretaria Municipal de Educação Salvador (SMED).

E-mail: taisepassos2012@hotmail.com

**Veronice Francisca dos Santos**

Mestranda em Estudo de Linguagens Contextos Lusófonos Brasil-África, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira (UNILAB). Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil em São Francisco do Conde.

E-mail: verofsantos@hotmail.com

**Zenilda da Paixão dos Santos**

Especialista em Coordenação Pedagógica, Alfabetização e Letramento (UNIASSELVI). Licenciada em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Funcionária pública em Valença-BA.

E-mail: zene\_wicca83@hotmail.com

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)