

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

LES

UFPI / CCE / PPGED
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da UFPI**

Ano 26 | n. 47 | jan./abr. | 2021



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





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor | Viriato Campelo

Pró-Reitor de Pesquisa | Luiz de Sousa Santos Júnior

Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regilda Saraiva dos Reis Moreira-Araújo

Superintendente de Comunicação Social | Fenelon Martins da Rocha Neto

Diretor da EDUFPI | Cleber de Deus

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA

Diretora | Eliana Sousa Alencar Marques

Vice-Diretor |

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Glória Moura de Carvalho

Vice Coordenador | Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Editora | Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

Editoras Adjuntas |

Dra Maria da Glória Carvalho Moura – Universidade Federal do Piauí

Dra Eliana Sousa Alencar Marques - Universidade Federal do Piauí

Dra Shara Jane Holanda Costa Adad - Universidade Federal do Piauí

Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral- Universidade Federal do Piauí

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense

Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí

Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra-Portugal

Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa

Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí

Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália

Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí

Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão

Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais

Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará

Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo

Maria Jurací Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará

Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Salonilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal

Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí

Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo

Mariná Holzmman Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Neide Cavalcante Guedes | Universidade Federal do Piauí
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Vidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço para contato

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

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)
ISSN 2526-8449 (ELETRONICA), Ano 26, n. 47, jan. /abr. 2021.

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

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

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

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Neide Cavalcante Guedes

Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha

Instrução para os colaboradores/autores Vide final da revista

Pede-se permuta We ask for Exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 26, n. 47

(2021) – Teresina: Ed. UFPI, 2021 – 306p

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral

(jan./abr. 2021)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)

ISSN 2526-8449 (ELETRONICA)

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

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas en Educacion Superior e Investigacion Educativa – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

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

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

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

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

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

CAPES – Portal de Periódicos

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

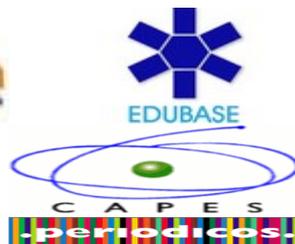
GOOGLE ACADÊMICO

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras

LATINREV – Red Latinoamericana de Revistas en Ciências Sociais

SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas

CARINIANA – Rede Brasileira de Serviço de Preservação Digital



UFPI/CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

**Revista do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 26 | n. 47 | jan./abr. | 2021**

Editorial | 13

Artigos

O PANORAMA DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS NO BAIXO AMAZONAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX | 19

RAIMUNDO JORGE DA CRUZ COUTO
ANSELMO ALENCAR COLARES

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS | 48

MERCEDES MOLINA GALARZA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEBIDA COMO UM DIREITO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS | 73

MERCEDES MOLINA GALARZA

IAH: INTERNACIONALIZAÇÃO E/OU INTERCULTURALIDADE AT HOME? | 97

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE
MARILIA COSTA MOROSINI

ANÁLISE DOS DESDOBRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE | 123

CECILIA ROSA LACERDA
WELLYNA GONÇALVES JUCÁ

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE FONOLÓGICA COM ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 144

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA
OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS

PRODUÇÕES TEXTUAIS: A REESCRITA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DE PROFESSORES | 170

RITA DE CÁSSIA ANTONIA NESPOLI RAMOS

TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: PARALELOS COM O FILME “MUDANÇA DE HÁBITO” | 199

MÁRCIO NASCIMENTO DA SILVA
MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI

A ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA | 221

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA
LOURDES HELENA DA SILVA
ÉLIDA LOPES MIRANDA

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA | 244

CARLOS IAN BEZERRA DE MELO
FRANCISCO EDISOM EUGENIO DE SOUSA
SILVINA PIMENTEL SILVA

ESPAÇOS FORMATIVOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO | 270

ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO
JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 294

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 303

FICHA DE ASSINATURA | 304

Editorial | 13

Articles

THE PANORAMA OF THE CONFESSIONAL SCHOOLS IN THE LOWER AMAZON IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY | 19

RAIMUNDO JORGE DA CRUZ COUTO
ANSELMO ALENCAR COLARES

YOUTH AND ADULT EDUCATION CONCEIVED AS A RIGHT: REPRESENTATIONS AND PRACTICES | 48

MERCEDES MOLINA GALARZA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEBIDA COMO UM DIREITO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS | 73

MERCEDES MOLINA GALARZA

IAH: INTERNATIONALIZATION AND/OR INTERCULTURALITY AT HOME? | 97

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE
MARILIA COSTA MOROSINI

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENTS OF THE *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* IN TEACHING WORK'S AUTONOMY | 123

CECILIA ROSA LACERDA
WELLYNA GONÇALVES JUCÁ

THE USE OF DIDACTIC GAMES IN LEARNING SITUATIONS: A PHONOLOGICAL ANALYSIS WITH 3RD GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS | 144

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA
OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS

TEXTUAL PRODUCTIONS: THE REWRITING FROM THE TEACHERS ORIENTATIONS | 170

RITA DE CÁSSIA ANTONIA NESPOLI RAMOS

DIGITAL TECHNOLOGIES, TEACHING AND MATHEMATICS TEACHER FORMATION: PARALLELS WITH THE MOVIE "SISTER ACT" | 199

MÁRCIO NASCIMENTO DA SILVA
MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI

ALTERNATION IN LICENCIATE DEGREE IN RURAL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF MONITORS OF AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL | 221

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA
LOURDES HELENA DA SILVA

ÉLIDA LOPES MIRANDA

CONSTITUTIVE ELEMENTS OF THE MATHEMATICS TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY | 244

CARLOS IAN BEZERRA DE MELO

FRANCISCO EDISOM EUGENIO DE SOUSA

SILVINA PIMENTEL SILVA

FORMATIVE SPACES IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PEDAGOGY: NARRATIVES OF TEACHERS IN TRAINING | 270

ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO

JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS. RULES FOR COLLABORATION | 297

EXCHANGE | 303

SIGNATURE | 304

Editorial | 13

Artículos

LA VISIÓN GENERAL DE LAS ESCUELAS CONFESIONALES EN BAJA AMAZONÍA EN EL PRIMER SIGLO XX. | 19

RAIMUNDO JORGE DA CRUZ COUTO
ANSELMO ALENCAR COLARES

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS | 48

MERCEDES MOLINA GALARZA

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS | 73

MERCEDES MOLINA GALARZA

IAH: ¿INTERNACIONALIZACIÓN Y / O INTERCULTURALIDAD EN EL HOGAR? | 97

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE
MARILIA COSTA MOROSINI

ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS DE LA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* EN LA AUTONOMÍA DEL TRABAJO DOCENTE | 123

CECILIA ROSA LACERDA
WELLYNA GONÇALVES JUCÁ

EL USO DE JUEGOS DE ENSEÑANZA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS FONOLÓGICO CON ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA | 144

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA
OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS

PRODUCCIONES TEXTUALES: LA REESCRITURA DESDE LAS ORIENTACIONES DOCENTES | 170

RITA DE CÁSSIA ANTONIA NESPOLI RAMOS

TECNOLOGÍAS DIGITALES, ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS: PARALELOS CON LA PELÍCULA “SISTER ACT: UNA MONJA DE CUIDADO” | 199

MÁRCIO NASCIMENTO DA SILVA
MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI

LA ALTERNANCIA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CAMPESINA: LA PERSPECTIVA DE LOS MONITORES DE ESCUELAS DE LA FAMILIA AGRÍCOLA | 221

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA
LOURDES HELENA DA SILVA
ÉLIDA LOPES MIRANDA

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICA | 244

CARLOS IAN BEZERRA DE MELO
FRANCISCO EDISOM EUGENIO DE SOUSA
SILVINA PIMENTEL SILVA

ESPACIOS DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS CURRICULARES DE PEDAGOGÍA SUPERVISADA: NARRATIVAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES | 270

ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO
JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS. NORMAS PARA LAS COLABORACIONES | 300

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 303

FICHA DE ASSINATURA | 304

Editorial

Neide Cavalcante Guedes

Editora Chefe da Revista Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí tem a grata satisfação de apresentar seu número 47, reafirmando o compromisso em publicar artigos que tragam contribuições para o campo da educação, além de promover a interação entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Esta edição conta com 11(onze) artigos que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões em torno de temáticas variadas das quais destacamos: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias Digitais e Formação de Professores.

Abrindo a edição o artigo **“O PANORAMA DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS NO BAIXO AMAZONAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX”** de Raimundo Jorge da Cruz Couto e Anselmo Alencar Colares trata sobre o funcionamento das escolas confessionais fundadas pelos missionários católicos da Ordem Franciscana no início do século XX na região do Baixo Amazonas, situado a Noroeste do Estado do Pará. A narrativa enfatiza a separação dos meninos e meninas no ambiente educacional; a importância simbólica da arquitetura imponente das escolas; o fundamento no controle disciplinar embasado no aspecto religioso; o conteúdo curricular ao qual seguiam; a ambiguidade no trato da clientela atendida e por fim o medo como instrumento de facilitação e controle do aprendizado.

Em **“EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS”** escrito nas versões Espanhol e Português, Mercedes Molina Galarza analisa as representações e práticas de um grupo de professores em torno do ensino médio como um direito, em Mendoza,

Argentina. Segundo a autora a modalidade EJA confronta os professores com situações adversas de ensino e aprendizagem para as quais, na sua própria perspectiva, não receberam a formação necessário sendo fundamental que os cursos de formação de professores deem maior ênfase àquelas populações de alunos que, como já apontamos, paradoxalmente são as que têm recebido menos atenção e as que mais dificuldades enfrentam para avançar nos estudos. e que o papel do professor não é impor aos alunos um projeto de vida a seguir – que dificilmente teria um impacto positivo na vida de quem se educa – senão acompanhar os alunos na construção de novos projetos possíveis.

Fabiane Aparecida Santos Clemente e Marília Costa Morosini no artigo intitulado **“IAH: INTERNACIONALIZAÇÃO E/OU INTERCULTURALIDADE AT HOME?”** trazem uma discussão sobre as aproximações conceituais de internacionalização *at home* e interculturalidade, a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa. As autoras focaram em discussões que venham estruturar melhor esse construto, a partir do entendimento que por meio da internacionalização *at home* é possível desenvolver análises críticas e construtivas sobre a colonialidade e cultura local, podendo ocultar ou transcender os principais problemas que emergem dessa temática, consequentemente podendo alavancar o processo de internacionalização da educação superior.

No artigo **“ANÁLISE DOS DESDOBRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE”** as autoras Cecília Rosa Lacerda e Wellyna Gonçalves Jucá analisam os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na autonomia do trabalho docente. De acordo com as autoras estudo possibilitou conhecer a autonomia no trabalho docente, frente às proposições da BNCC, que estabeleceu um conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos necessários a todos os estudantes, ao longo dos anos e modalidades da Educação Básica. Os resultados apontaram que, mesmo diante das desigualdades sociais, há possibilidades pontuais de incitar a autonomia coletiva, como estratégias de ensino que permitem a ampliação de conhecimentos críticos da realidade. Concluímos, portanto, com a certeza de ser, o trabalho docente, essencial para promover mudanças no ensino e aprendizagem.

“O USO DE JOGOS DIDÁTICOS EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE FONOLÓGICA COM ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL” de autoria de Monique Vieira Amorim Bandeira e Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas tem como objetivo utilizar jogos didáticos para

avaliação diagnóstica dos níveis e habilidades de consciência fonológica. Para as autoras a temática discutida contribui para incentivar profissionais da educação, sobretudo os professores, a explorar mais os jogos didáticos em sua ação pedagógica, de forma consciente e intencional e não para o preenchimento de lacunas nos tempos escolares. É urgente e necessário ressignificar a ludicidade na escola sem esquecer os referenciais teóricos que a justificam, fundamentando a prática docente que não pode se perder na intelectualidade incipiente do pragmatismo.

Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos em seu artigo **“PRODUÇÕES TEXTUAIS: A REESCRITA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DE PROFESSORES”** objetivou refletir se as indicações do docente para a reescrita podem contribuir para a qualidade do texto final do aluno. Para a autora os resultados do estudo ajuda a pensar na escrita como um processo, no qual, nas relações de interação, o texto deve ser pensado como instrumento de diálogo entre professor-aluno. Além disso, contribui para a reflexão de como o professor é importante no processo de ensino-aprendizado e como sua voz interfere nas produções textuais.

“TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: PARALELOS COM O FILME “MUDANÇA DE HÁBITO”” os autores Márcio Nascimento da Silva e Maristani Polidori Zamperetti apresentam o filme Mudança de Hábito para ilustrar algumas das situações vividas na atualidade no que se refere ao ensino, especialmente objetivando identificar paralelos com as questões ligadas as subjetividades da contemporaneidade – crianças e jovens com demandas diferentes – que, a nosso ver, estão diretamente ligadas à ubiquidade da cibercultura. Enfatizam, ainda, que As reflexões postas acima clarificam a ideia de que o uso de Tecnologias Digitais não se resume ao manusear de equipamentos eletrônicos. Não se trata de substituir a lousa pelo projetor de imagens ou os cadernos por smartphones, mas de compreender que está acontecendo uma reconfiguração – em movimento *acelerado* – em termos de sociedade, de comportamento e de acesso a informação que, por mais paradoxal que pareça, exige das pessoas uma *pausa* para que se possa entender este novo cenário.

No artigo intitulado **“A ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA”** Diego Gonzaga Duarte da Silva, Lourdes Helena Da Silva e Élide Lopes Miranda analisam o processo de formação por alternância implementado pelo curso de Licenciatura em educação no Campo, a partir das avaliações de seus estudantes que atuavam

como monitores de Escolas Família Agrícola (EFAs). Na perspectiva dos autores as avaliações construídas pelos estudantes da Licena, monitores de EFAs, revelaram aspectos diversos do processo de formação vivenciado no curso de formação de educadores do campo. Dentre eles, a constatação da existência de esforços constantes dos docentes do curso para implementação de um processo de formação orientado para articular os saberes científicos aos saberes e práticas sociais construídas pelos estudantes, de maneira a reconhecer e valorizar os modos de vida, de trabalho e de lutas sociais presentes na realidade do campo brasileiro.

No artigo **“ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA”** Carlos Ian Bezerra de Melo, Francisco Edison Eugênio de Sousa e Silvana Pimentel Silva identificam e discutem sobre elementos que compõem o processo de constituição da identidade profissional docente (IPD) de discentes de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública cearense. Na perspectiva dos autores interessa saber quais valores profissionais, pedagógicos, afetivos e afins, são cultivados nos alunos desse curso e quais experiências educativas, vivências e relações, permitem que se constituam enquanto professores de Matemática. E concluem reafirmando que as propostas de formação para a docência deverão garantir condições teórico-metodológicas que permitam a iniciação crítica do licenciando no seu campo de atuação profissional, num movimento que articule teoria e prática, enquanto unidade indissociável do trabalho docente.

Adalvanira Silva Batista Macedo e Josania Lima Portela Carvalhêdo assinam o artigo **“ESPAÇOS FORMATIVOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO”** que objetiva refletir sobre as ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagens da profissão docente. Tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área de educação, recorre-se à narrativa no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior, tendo como dispositivo o Memorial de Formação com quatro professoras em formação inicial. As autoras reafirmam que as ações formativas na escola campo de estágio, para um grupo de professoras em formação inicial, produziram momentos de reflexão sobre a prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que surgem na escola e em sala de aula, em uma perspectiva do tipo prática.

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade reafirma o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa científica na Área de Educação contribuindo com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações e, diante da diversidade de estudos aqui apresentados, acreditando que as reflexões desenvolvidas pelos autores possam contribuir e estimular os debates pertinentes ao campo da educação, abrindo novas perspectivas de investigações.

Boa Leitura!

ARTIGOS

O PANORAMA DAS ESCOLAS CONFSSIONAIS NO BAIXO AMAZONAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

RAIMUNDO JORGE DA CRUZ COUTO

Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará; Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004), Pós-Graduação Gestão e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário UNINTA (2012).

E-mail: jorgeccouto@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8197-3602>

ANSELMO ALENCAR COLARES

Graduado em Pedagogia (UFPA, 1988). Especialista em Ensino Superior (UFPA, 1994); Mestre em Educação (UNICAMP, 1998); Doutor em Educação (UNICAMP, 2003). Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), Curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenador do Doutorado em Educação (Rede Educa Norte - Polo UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA).

E-mail: anselmo.colares@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

RESUMO

O artigo trata sobre o funcionamento das escolas confessionais fundadas pelos missionários católicos da Ordem Franciscana no início do século XX na região do Baixo Amazonas, situado a Noroeste do Estado do Pará. O conteúdo é baseado em pesquisa bibliográfica e documental onde apresenta um cenário de transformações econômicas e sociais desse período, impulsionados pela exportação da borracha e demais produtos da floresta amazônica, assim também como seu declínio. Dom Amando Bahlmann e Madre Imaculada Conceição são as principais lideranças religiosas da época, que efetivam as escolas confessionais com intuito de atender prioritariamente os filhos e filhas de quem detinha o poder político e econômico. A narrativa enfatiza a separação dos meninos e meninas no ambiente educacional; a importância simbólica da arquitetura imponente das escolas; o fundamento no controle disciplinar embasado no aspecto religioso; o conteúdo curricular ao qual seguiam; a ambiguidade no trato da clientela atendida e por fim o medo como instrumento de facilitação e controle do aprendizado.

Palavras-chave: Amando Bahlmann. Educação. Ensino.

THE PANORAMA OF THE CONFSSIONAL SCHOOLS IN THE LOWER AMAZON IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY.

ABSTRACT

The article deals with the functioning of the confessional schools founded by the Catholic missionaries of the Franciscan Order in the early twentieth century in the Lower Amazon region, located in the northwest of the state of Pará. economic and social growth of this period, driven by the export of rubber and other products from the Amazon rainforest, as well as their decline. Bishop Amando Bahlmann and Mother Immaculate Conception are the main religious leaders of the time, where they established the confessional schools in order to give priority to the sons and daughters of those who held political and economic power. The narrative emphasizes the separation of boys and girls in the educational environment; the symbolic importance of the imposing architecture of schools; the foundation for disciplinary control based on the religious aspect; the curriculum content to which they

followed; ambiguity in dealing with the clientele served and finally fear as an instrument of facilitation and control of learning.

Keywords: Amando Bahlmann. Education. Teaching.

LA VISIÓN GENERAL DE LAS ESCUELAS CONFESIONALES EN BAJA AMAZONÍA EN EL PRIMER SIGLO XX.

RESUMEN

El artículo trata sobre el funcionamiento de las escuelas confesionales fundadas por los misioneros católicos de la Orden Franciscana a principios del siglo XX en la región del Bajo Amazonas, ubicada al noroeste del estado de Pará. El contenido se basa en la investigación bibliográfica y documental donde presenta un escenario de transformaciones. El crecimiento económico y social de este período, impulsado por la exportación de caucho y otros productos de la selva amazónica, así como su declive. El obispo Amando Bahlmann y la Madre Inmaculada Concepción son los principales líderes religiosos de la época, donde establecieron las escuelas confesionales para dar prioridad a los hijos e hijas de quienes tenían el poder político y económico. La narrativa enfatiza la separación de niños y niñas en el ambiente educativo; la importancia simbólica de la imponente arquitectura de las escuelas; la base para el control disciplinario basado en el aspecto religioso; el contenido curricular al que siguieron; La ambigüedad en el trato con la clientela servida y finalmente el miedo como instrumento de facilitación y control del aprendizaje.

Palabras clave: Amando Bahlmann. Educación. Docencia.

INTRODUÇÃO

A região do Baixo Amazonas está situada a Noroeste do Estado do Pará e apresenta-se entrecortada pelos rios Amazonas e Tapajós. Atualmente é composta por 12 cidades sendo Santarém, Oriximiná e Monte Alegre as mais populosas. Ao final do séc. XIX e início do séc. XX, a região vivenciou um surto de prosperidade econômica ocasionado pela exportação das chamadas “drogas do sertão”, onde destacaram-se as cidades de Santarém, Óbidos e Alenquer. (PARÁ, 2018, p.01).

Aproveitando-se da movimentação econômica da época e de compromissos políticos assumidos para o fortalecimento do recente Governo Republicano a Igreja Católica iniciou a construção de escolas confessionais nos principais municípios da época. Foram oito unidades construídas, sendo: Escolas São José e São Francisco em Óbidos; Escola São Francisco em Monte Alegre; Escola Santo Antônio em Alenquer; Escolas Santa Clara, São Francisco e São José em Santarém.

A efetivação dos educandários contou a iniciativa de dois missionários de origem alemã. O primeiro deles foi o bispo Dom Amando Bahlmann, que chegou em 1907 para assumir o governo episcopal da Prelazia de Santarém em substituição a Dom Frederico Costa, que fora transferido para Estado do Amazonas. Dom Amando era doutor em filosofia e teologia e dominava vários idiomas. A segunda pessoa foi a professora e postulante a freira

chamada Elizabeth Tombrock, que veio da Alemanha no ano de 1910. Após se tornar freira Elizabeth adotou o nome de Imaculada Conceição.

Dom Amando e Imaculada Conceição empregaram muito esforço e criatividade para manter escolas. Em decorrência das constantes oscilações econômicas ocasionadas pela queda do preço da borracha e diminuição das exportações de outros produtos derivados da floresta, os religiosos tiveram que passar boa parte de seu tempo em missão pela Europa e Estados Unidos da América em busca de recursos financeiros para manter as escolas e demais projetos sociais. Também foram obrigados a adquirir terras devolutas do Estado para a produção de hortifrutigranjeiros para ajudar nas despesas das escolas.

Mesmo enfrentado as mais variadas dificuldades, os religiosos mantiveram as escolas seguindo um conceito educacional baseado nos princípios da disciplina, coerção e religiosidade. A prioridade das escolas era atender os filhos de quem detinha o poder político e econômico do período, e assim educá-los dentro da perspectiva liberal burguesa.

AS FINANÇAS

O Baixo Amazonas do final do século XIX e início do século XX era economicamente promissor. Grande número de pessoas foram atraídas pelas promessas de riquezas advindas dos seringais. Segundo Lília Colares (2006), houve um considerável contingente de nordestinos, que fugindo da seca, vieram aventurar-se na perspectiva de riqueza através da extração do látex nas florestas de Santarém e região, principalmente depois que o americano Henry Ford idealizou o cultivo de seringueiras à margem do Rio Tapajós para a produção de borracha para a indústria automobilística.

Grande número de nordestinos chegou a Santarém, expulsos pela grande seca de 1877 e atraídos pela promessa de enriquecimento através do trabalho nos seringais. Em 1928, foi implantada a Companhia Ford Industrial do Brasil, para o cultivo e a extração da borracha em grande escala, em duas localidades vizinhas a Santarém, atraindo novas levas de migrantes: Fordlândia (no município de Itaituba) e Belterra (distrito de Santarém, que recentemente ganhou autonomia em 1996). A Companhia Ford empregava cerca de 10 mil trabalhadores, na extração do látex. Por conta dessa explosão demográfica e da prosperidade econômica que alcançavam os donos de seringais, a vida cultural também ganhou impulso. Santarém se destacava entre as outras cidades da região, inserida no frenesi provocado pela riqueza oriunda da exportação da borracha e, a exemplo do que ocorria em Belém, foi contagiada pelos modismos europeus e também teve a sua Belle Époque. (COLARES, 2006, p.96)

Além dos trabalhadores do Nordeste, uma leva de migrantes de outros países também foram atraídos pela movimentação de riquezas oriundas das exportações. Da Itália, vieram os Florenzano, Tancredi, Giordano, Imbeloni, Calderaro, Iudeci, Ferrari, Megali, Priante, Miléo, Sarubbi, dentre outros (EMMI, 2007, p.24); da Judeia (diáspora¹), vieram os Chocron, Belichá, Hamoy, Cohen, Benitáh, Bensabath, Bemerguy, Bechimol, Echerique (com o tempo mudou a grafia e a pronúncia para Serique), Serruya, dentre outros (VELTMAN, 2005, p.55); da França, vieram os Arnoud, Le Cointe, Florence, Bauve, Bagot (CARNEIRO, 2015, p.4-7). No Baixo Amazonas, as novas colônias de migrantes se juntaram com a já estabelecida colônia portuguesa e seus descendentes. Óbidos, por exemplo, em virtude da arquitetura e descendência, foi considerada uma das mais portuguesas cidades da Amazônia (CELA, 2011, p.02). Segundo Neger (1982), em meados do século XVIII, Óbidos contava com uma população de 300 pessoas e no período do *Belle Époque*² a população triplicou para mais de 1100 pessoas.

Conhecida inicialmente como Aldeia dos Pauxis, a pequena povoação do Baixo Amazonas, que possuía cerca de 300 habitantes, entre brancos e nativos, foi batizada, em 1758, pelo governador do Estado do Grão-Pará, Francisco Mendonça Furtado, como Vila de Óbidos. [...] Embora modesta e incipiente, o município já contava com algumas casas de pequenos negócios e alguns estabelecimentos comerciais, tais como padarias, drogarias, açougues, olaria, alfaiatarias, loja de ourives e oficinas de ferreiros. O porto de Óbidos, neste período, apresentava intenso movimento, com grande fluxo de mercadorias e viajantes que lá aportavam em barcos e canoas à vela ou nos vapores da *Cia do Amazonas*. De acordo com Ferreira Penna, na segunda metade do século XIX, Óbidos contava com aproximadamente 1.120 moradores, que viviam em cerca de 200 a 300 casas, a maioria delas construções sólidas, cobertas com telhas. (NEGER, 1982, p. 02)

¹O esforço para a compreensão da dispersão social sem que esta viesse a implicar num desligamento pleno das origens foi tão efetivo, que escritos bíblicos e profetas expressaram uma variedade de pontos de vista para chegar a um acordo sobre os eventos que dividiram os judeus entre os da terra natal e aqueles no exílio, resultando numa consonância de que o exílio não coloca fim à relação do judaísmo da diáspora com a terra santa. O primeiro momento onde se percebe essa afirmativa com maior clareza é, portanto, no exílio babilônico, no qual se centrou as primeiras noções de sinagoga, concretizando-se estas com a libertação, que implicou no retorno de muitos judeus à Antiga Israel. Portanto, durante a história houve um constante fluxo de judeus que ficaram ou lutaram para ficar na Terra Santa, Antiga Israel, e outros que se dispersaram pelo mundo, mas que mantiveram algum tipo de identidade com a cultura judaica. (CRUZ, 2013, p. 02).

²O período que se convencionou chamar *Belle Époque*, que se estende de 1880 a 1910, caracterizou-se pela crença na prosperidade, no progresso material, na ciência e no *ethos* urbano como forma de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Coroada pelos ideais de liberalismo da classe burguesa, a *Belle Époque* perpetrou as conquistas tecnológicas, a ampliação das redes internacionais de comércio e a incorporação de várias áreas do mundo - antes isoladas - à economia de mercado. Na alvorada da República, as elites do Pará e do Amazonas, encontram na crescente demanda internacional pela borracha, utilizada em larga escala pela indústria automobilística, condições propícias para consolidar sua fortuna. (NEGER, 1982, p.02)

Nesse sentido pode-se entender a preocupação da Igreja Católica em mandar um bispo como Dom Amando, com alta formação intelectual, para comandar a Prelazia de Santarém. Com tantos migrantes europeus e asiáticos havia o sério risco de no Baixo Amazonas florescer possíveis levantes sociais influenciados pelos novos conceitos e ideias trazidas por esses estrangeiros. Por precaução, fazia-se necessário a presença de alguém com capacidade política e que pudesse captar recursos para efetivar as benfeitorias necessárias para o devido conforto e segurança dessa elite, como os hospitais e as escolas. Dessa forma, controlando a burguesia, Dom Amando assegurava também a hegemonia do catolicismo na região, o que demonstrava seu poderio tanto no plano religioso quanto no público. Oliveira (2015) reflete o quanto a educação era fundamental na relação entre Igreja, elite e Estado, no período da República Velha, com a ressalva de que o interesse não era fortalecer os que estavam à margem do poderio econômico (a classe pobre, que era a maioria), mas consolidar a classe que detinha o controle financeiro da região.

O que preocupava o Clero em relação a essa perda da hegemonia na educação era perder, em consequência, sua capacidade de influenciar a elite. Por isso, a Igreja implementou a estratégia de não rejeitar de todo a nova ordem liberal, uma vez que ela lhe libertou da submissão ao poder estatal, permitindo sua reforma interna. Ademais [...] a Igreja tentava aceitação pelo novo grupo dominante e estava sempre disposta a reatar suas relações cordiais com o Estado e a elite, ao invés de buscar uma aliança com o povo, para lutar e se posicionar definitivamente contra aqueles e contra a opressão causada pelo capitalismo às classes subalternas. Assim, o Catolicismo continuava comungando de uma visão de sociedade hierarquizada e calcada no princípio da autoridade. (OLIVEIRA, 2015, p.03)

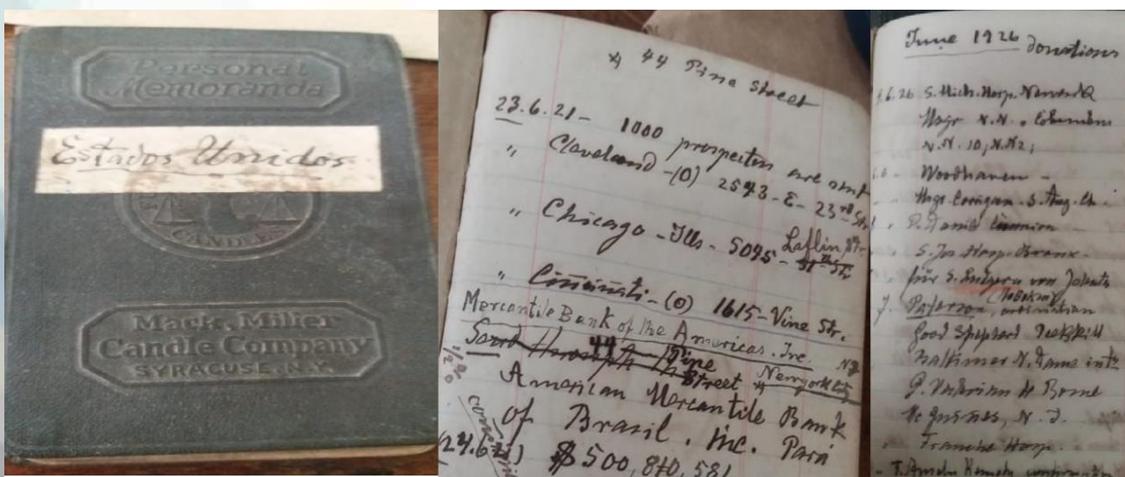
Dom Amando se vale por algum tempo do recurso financeiro advindo do período da *Belle Époque* para construir e manter as escolas e hospitais através da doação e das mensalidades cobradas dos filhos dos comerciantes.

É importante destacar que o colégio, era um espaço educativo direcionado, mais especificamente, às alunas cujas famílias pertenciam aos estratos sociais mais elevados, pois para estudar, tanto em regime de externato quanto de semi-internato e internato, era necessário pagar uma mensalidade, visando ajudar na manutenção das despesas da escola. (BARROS, 2010, p.17)

Por mais que tivessem os recursos financeiros vindos das famílias ricas da região, esses expedientes não eram suficientes para concluir e manter os grandes empreendimentos. O surto de prosperidade econômica não teve longa duração, devido a queda do preço da

borracha no mercado internacional³. Percebe-se nas anotações do bispo que boa parte de seu governo foi destinado a viagens internacionais em busca de recursos. Em sua agenda para os Estados Unidos da América, Dom Amando anota as peregrinações por várias cidades solicitando recursos financeiros ou fazendo grandes celebrações de casamentos e batizados, com a intenção de adquirir somas de dinheiro. Em uma das páginas, o bispo anota as cidades por ele visitadas: Cincinnati, Cleveland e Chicago e, logo abaixo, o valor que adquiriu sendo encaminhado para o Brasil através do American Mercantil Bank para o Banco do Brasil. Os valores eram 500, 810 e 581 dólares, respectivamente. Também o bispo tinha o hábito de anotar os nomes de doadores, prática comum entre os prelados, cuja intenção era divulgar na hora das celebrações e com isso atrair mais doadores.

FIGURA 1 – Fotografia da agenda de Dom Amando com as cidades visitadas e doadores



Fonte: Museu Sacro da Diocese de Santarém

Com a ajuda de Madre Imaculada e de seus confrades, Dom Amando soube com maestria administrar o jogo político mantendo boa relação com o governo republicano, com a elite da época e conseguiu atrair vultosos recursos financeiros do estrangeiro para construções das obras sociais.

³ No início do século XX, a supremacia da borracha brasileira sofreu forte declínio com a concorrência promovida pelo látex explorado no continente asiático. A brusca queda do valor de mercado fez com que muitos aviadores fossem obrigados a vender toda sua produção em valores muito abaixo do investimento empregado na produção. Entre 1910 e 1920, a crise da seringa amazônica levou diversos aviadores à falência e endividou os cofres públicos que estocavam a borracha na tentativa de elevar os preços. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/ciclo-borracha.htm>. Acesso: 18 de nov. 2019.

AS ESCOLAS PARA MENINOS E MENINAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Uma característica das escolas confessionais do século XIX e início do século XX era a separação dos espaços para meninos e meninas. Geralmente as escolas para meninos eram confiadas aos irmãos e padres, e as escolas para meninas ficavam sob a responsabilidade das congregações religiosas femininas. Na região do Baixo Amazonas, não era diferente, Dom Amando seguiu a norma católica e inaugurou nos municípios as escolas para meninos e meninas. Tanto em Óbidos, como em Monte Alegre e Santarém, as escolas para meninos receberam o nome de São Francisco e as escolas para meninas receberam demais nomenclaturas, como Santo Antônio, São José, Santa Clara e Imaculada Conceição.

Segundo Almeida (2014), a separação de meninos e meninas nas escolas confessionais no século XIX e início do século XX estava relacionada aos fundamentos da biologia, do positivismo e era reforçada pela moral cristã. A anatomia do corpo da mulher era considerada frágil e inapta para exercer as mesmas atividades que os homens, em contrapartida o corpo masculino era considerado completo, próprio para o trabalho. A visão positivista era contraditória, considerava a mulher “santa” e superior, mas elencava, nomeava e caracterizava os fatores que enfatizavam a diferença psicológica, intelectual e emocional da mulher (ALMEIDA, 2014, p.115). A justificativa dada pela igreja para a separação de ambos os sexos no ambiente educacional estava relacionada à proteção da mulher e a consequente garantia de que não fosse maculada sua pureza antes dos enlances matrimoniais. A mulher simbolizava a procriação e sua virgindade representava a perpetuação do gene do marido.

No sistema de ensino brasileiro no fim do século XIX e nos anos iniciais do século XX, as premissas positivistas e católicas atribuíam a homens e mulheres características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas. Apesar da propalada necessidade de se introduzir o sistema de classes mistas nas escolas, o que era defendido por feministas e republicanos, essas diferenças naturais eram, em última análise, impeditivas para a implantação do regime coeducativo. Isso porque, juntar os sexos nas escolas era um procedimento que possuía um fundo moral, o que era reforçado pelo ponto de vista da Igreja Católica. (ALMEIDA, 2014, p.115).

A escola para meninas era voltada ao aprendizado das letras e das prendas domésticas. Para a elite da época, a escola para as mulheres era aquela que ensinava a cantar, tocar, cozinhar, passar, cuidar da casa e dos filhos e também se portar com respeito e decência em sociedade, ou seja, para a mulher o ensinamento ideal era para ser uma boa esposa. Havia

claramente uma relação de poder e dominação sobre o sexo feminino. Não era somente uma conotação sexual, como justificava a Igreja, mas havia um medo de perder o controle sobre a mulher devido a possibilidade de acesso a um patamar de informações e a tomada de consciência de que tinham a mesma capacidade masculina e que poderiam exercer com competência quaisquer atividades exercidas pelos homens.

A figura 2 ilustra com precisão o aprendizado da mulher do início do século XX. Saber costurar era uma prenda valorizada para uma mulher que almejava um casamento. A habilidade de fazer roupas além de ser importante para a rotina das famílias era também uma fonte de renda, o que timidamente contribuía para o fortalecimento da liberdade da mulher, aumentando o pequeno leque de atividades disponíveis ao sexo feminino nesse período, principalmente para a mulher pobre, que, sem variada alternativa profissional, era submetida aos trabalhos de lavadeira, doméstica, carvoeira e lavradora. Um detalhe importante na imagem são os semblantes tristes das alunas, com seus cabelos desalinhados, mal vestidas e algumas aparentando alguns sinais de desnutrição, o que se caracteriza uma atividade para os menos desprovidos de recursos.

FIGURA 2 – Fotografia de meninas aprendendo o ofício do tear e da costura – Orfanato da Escola Santa Clara em Santarém- início do século XX



Fonte: Acervo de Sidney Canto, blogspot, 2019

Com o avanço das ideias liberais em que promulgavam a liberdade individual, e com a chegada de escolas protestantes no início do século XX, que aceitava a educação mista, ficou difícil para a Igreja Católica sustentar o modelo educacional de submissão da mulher e a separação por sexo nas salas de aula. Nos grandes centros urbanos do país, onde a

concorrência era maior com os protestantes, as escolas confessionais católicas tiveram que se adaptar à nova configuração educacional de escolas mistas.

[...] a disseminação de ideais igualitários, o velho conceito de mundos separados para os dois sexos ainda vigorava no panorama educacional. Os defensores da educação pública insistiam na aplicação do regime coeducativo por meio das classes mistas nas escolas primárias, secundárias e normais, apontando-lhe os méritos e as conveniências. Essas conveniências eram em relação ao Estado, aos pais e aos próprios alunos, segundo as quais a frequência nas escolas mistas produziria um estímulo apreciável para a convivência entre os sexos quanto aos costumes e maneiras. As relações de alteridade seriam estimuladas e se eliminaria o abismo de gênero que havia se edificado. (ALMEIDA, 2014, p.02).

As escolas confessionais do Baixo Amazonas, administradas pela Igreja Católica, não aceitaram de imediato a realidade da escola mista. Mesmo depois da morte de Dom Amando, em 1939, as escolas confessionais continuaram a oferecer o ensino em separado por várias décadas. Isso se explica historicamente pelo modelo educacional burguês adotado pela Igreja Católica, reforçada pela tradição educacional portuguesa que costumava separar as crianças por sexo para juntá-las na vida adulta. Como a região foi colonizada, em grande parte, por famílias lusitanas, as tradições acabaram perpassando as gerações e a separação por gêneros aceita com naturalidade.

A influência da Igreja Católica, mais a mentalidade herdada desde os tempos coloniais e ancorada na tradição portuguesa de separar os sexos desde a infância para depois juntá-los na vida adulta, após o sacramento do matrimônio, contribuíram para que houvesse (...) nas famílias tradicionais do interior, grande resistência à coeducação pelo sistema de classes mistas. Conforme assinalado, do ponto de vista dos legisladores e educadores brasileiros, esse sistema limitava-se a juntar meninos e meninas numa mesma sala de aula, porém diferenciando a forma de trabalhar suas habilidades. As elites brasileiras, ainda atreladas ao modelo cultural europeu, mostravam tendência em adotar o estilo de vida e pensamento norte-americano, o que se acentuou nas décadas seguintes. Os adeptos da coeducação dos sexos, inspirados no ideal americano e europeu, acreditavam que juntar meninos e meninas nas escolas seria benéfico e acentuaria seus pontos positivos, preparando-os mais eficazmente para a futura vida em comum. (ALMEIDA, 2014, p.2)

Mesmo com o Estado, desde o início do século XX, oferecendo educação mista, para Igreja Católica no Baixo Amazonas, era mais interessante manter o ensino tradicional de

orientação Jesuítica e Ultramontana⁴, do que um ensino liberal em que pudessem ocorrer possíveis estímulos de tentações da carne. A partir da década de 1930, as escolas, através da Congregação Imaculada Conceição, passaram a formar as meninas para atuarem como professoras da educação básica, fato esse que ampliou as oportunidades da mulher no mercado de trabalho, contudo, a formação para o lar continuou fazendo parte do currículo pelas décadas seguintes.

O aprendizado sobre as habilidades domésticas fazia parte do “pacote” de apresentação da mulher a um pretendente que estivesse disposto a “adquiri-la”, ou seja, era um papel de sujeição diante da figura masculina. E caso não atingissem a finalidade do casamento feliz, havia o consolo da tese de Santo Agostinho sobre o pecado original⁵: “o sofrimento é a ponte que purifica a alma para se chegar ao paraíso”. Somente a partir da década de 1960 e 70, as escolas confessionais no Baixo Amazonas começaram a oferecer educação mista, ou seja, quando não havia mais justificativa plausível em separar os meninos das meninas no ambiente escolar.

⁴ [...] o ultramontanismo, movimento de caráter reacionário, caracterizou-se no âmbito intelectual como uma rejeição à filosofia racionalista e à ciência moderna; politicamente, condenou a liberal democracia burguesa e reforçou a ideia de monarquia; externamente, também apoiou a centralidade em Roma e a figura do Papa, além de reforçar o Episcopado. No âmbito socioeconômico, condenou o capitalismo e o comunismo, além de evidenciar um indisfarçável saudosismo à Idade Média; em relação à doutrina, “retomou” as principais decisões tridentinas – combate ao protestantismo e ao espiritismo (século XIX) – e, no Brasil, concretizou-se com a criação de seminários para formação do clero e a criação de colégios para educação da juventude – masculino e feminino. Nessa lógica, produziu uma política de rejeição à teoria do progresso, evidentemente, porque o ideário moderno, teoria poderosa, era a arma utilizada pelos seus inimigos. (OLIVEIRA, 2010, p. 04)

⁵ A tradição judaico-cristã encontrou no relato da criação as origens dos males no mundo através do mito de Adão e Eva. Estas figuras tornaram-se arquétipos do homem pecador, por isso, são essenciais para um estudo sobre o pecado original. Esta importância não se dá apenas pelo relato em si, mas pela interpretação posterior que se fez da falta dos chamados “primeiros pais”. Tanto no judaísmo, como no cristianismo, a figura de Adão é colocada como responsável direto pela condição de miserabilidade do ser humano [...]A doutrina sobre o pecado original recebeu em Agostinho uma atenção especial. Pode-se dizer que o tema pecado de Adão o acompanhou, mesmo antes de ele formular sistematicamente a ideia de hereditariedade do pecado original. (SILVA, 2015, p. 60)

ARQUITETURA DAS ESCOLAS

FIGURA 3 – Fotografia da Escola Santa Clara em Santarém



Fonte: Acervo de Wander Luís, blogspot, 2019

As escolas confessionais eram imponentes em sua arquitetura. Passados mais de 100 anos de suas construções, ainda continuam impressionando pela exuberância de suas linhas arquitetônicas. Cada ponto da estrutura física da escola tinha uma intencionalidade, e a grandiosidade do prédio tinha também o objetivo de impressionar. A figura 3 apresenta a fachada da entrada da escola e a capela. O prédio da capela foi anexado ao conjunto arquitetônico décadas depois de construída a escola. Observa-se que a entrada da escola tem um desenho de uma capela, com uma cruz na parte superior. As escolas confessionais desse período geralmente têm esse desenho de capela. A intenção das congregações era separar o sagrado do profano. A partir do portão da escola o aluno entrava no ambiente religioso, sagrado.

O objeto arquitetônico reflete o momento histórico de sua concepção, neste refletir, apresenta grande carga simbólica, englobando não só questões políticas, sociais e econômicas, mas também aspectos psicológicos inerentes à sociedade de cada época retratando influências de mitos, arquétipos, preconceitos e valores. Estes aspectos atestam a importância da análise da Arquitetura Escolar para a ciência da Educação. [...]. A partir desta perspectiva, o espaço escolar deve ser analisado como uma construção cultural plena de significados, transmitindo estímulos e valores enquanto impõe suas determinações disciplinares. (OLIVEIRA, 2013, 04)

Para a tarefa de planejamento e construção das obras da Prelazia de Santarém, foi trazido da Alemanha o franciscano arquiteto Irmão Bernard Erkmann, que seguiu todas as

características típicas das escolas confessionais do final do século XIX, como: amplas salas, com altura de 6 metros de pé direito⁶ e todas as divisões necessárias para o funcionamento da escola. Todos os compartimentos eram planejados objetivando as mais variadas funcionalidades que acabavam convergindo para os aspectos religioso e educacional.

FIGURA 4 – Fotografia da construção da Escola Santa Clara



Fonte: Centro Espírita Madre Imaculada – CEMI, website, 2019

As escolas Santa Clara em Santarém, São José (Óbidos e Santarém) e Imaculada Conceição em Monte Alegre tinham características específicas que obrigatoriamente teriam que ser levadas em consideração pelo arquiteto: além da função escola, os prédios serviriam de residência para as alunas internas, órfãs e também para as freiras. E não poderia deixar de compor o ambiente a construção de uma igreja ou capela.

A posição das escolas no terreno privilegiava a entrada dos ventos e a altura e a largura das janelas contribuía para a luminosidade interna dos ambientes. Na escola Santa Clara, também funcionava uma tipografia e nos porões o arquiteto planejou um espaço privativo com uma pequena capela onde desenvolveu um engenhoso sistema de ventilação, com frestas regulares através dos pisos superiores. A entrada dos ventos, além de amenizar o clima do ambiente, ainda impressionava pela sonoridade produzida pelas rajadas nas frestas.

Verifica-se *in loco* que o arquiteto fez um estudo elaborado sobre a variação e direção dos ventos e aproveitou racionalmente cada canto do espaço físico da escola. Os porões tinham múltiplas finalidades (figura 5), serviam de enfermaria, sala de reunião e também de

⁶ Medida arquitetônica de altura interna do ambiente.

descanso para as freiras. As grossas paredes de pedra estabiliza a temperatura do ambiente, deixando o clima sempre aprazível.

FIGURA 5 – Fotografia de parte do porão da Escola Santa Clara, transformado em pequeno museu.



Fonte: Escola Santa Clara, website, 2019

Outro aspecto intencional importante, que não foi esquecido pelo arquiteto, foi a altura da entrada principal do prédio, bem acima do nível da rua. Esse ponto tem um relevante significado nas escolas confessionais, pois aludia ao fato de estar um degrau acima da sociedade, representando o poder de quem detinha o conhecimento.

A intenção do espaço arquitetônico era impor a disciplina pela sobriedade de suas formas e respeito por ser um ambiente de contemplação religiosa, onde moravam mulheres e homens que devotavam suas vidas à educação e ao serviço do sagrado. Portanto, a ideia passada era que naquele lugar não havia espaço para o profano, para insubordinação, para nada que atentasse à fuga dos padrões sociais rígidos. Os muros altos e as punições eram o recado para quem ousasse infringir as regras.

Os castigos corporais e morais, por muito tempo, foram elementos disciplinadores da conduta de alunos e alunas no interior das escolas. No caso do Colégio São José, os castigos tinham caráter, essencialmente moral, cujo objetivo estava pautado na “função de reduzir os desvios” [...] que viessem comprometer a formação social das mulheres. (BARROS, 2010, p.148)

Junto aos demais elementos disciplinadores, a arquitetura das escolas confessionais era pensada para o controle dos alunos, somado à imposição hierárquica, disciplina e

religiosidade. Em um espaço sagrado, envolto do moralismo cristão da boa conduta, não se tinha um ambiente propício para novas ideias, questionamentos, discussões. O lugar era arquitetado para a reprodução do pensamento e da conduta conservadora.

Outro fato comentado era o ensino que recebiam cujos conteúdos deveriam ser memorizados e reproduzidos nas provas escritas, orais e práticas. As professoras diziam que aprendiam porque sabiam ficar em silêncio e eram obedientes às regras estabelecidas pelas religiosas. Por conta disso, sabiam ler, escrever e resolver problemas da aritmética básica com destreza e o que havia sido transmitido a elas era considerado aprendizado duradouro.

As normas disciplinares eram rígidas e o ensino que as professoras disseram ter recebido era eficiente. Diziam que a educação recebida no colégio orientava a pessoa para aprender a viver em sociedade. Acreditavam nessa filosofia educacional de modo que procuravam reproduzir o mesmo regime de formação para as gerações de alunos que lhes eram confiadas. (BARROS, 2010, p.21)

Baseados no tripé - controle, conduta e reprodução - as escolas confessionais cumpriram com eficiência o que determinava a Carta Pastoral de 1890, consagrada na Constituição da República de 1891, cujo objetivo era atrair ordens religiosas estrangeiras para cuidar da educação da elite brasileira.

FIGURA 6 – Fotografia da Escola Confessional Santa Terezinha – Bragança/PA- Construção do início do século XX



Fonte: Instituto Santa Terezinha, website, 2019

O conjunto arquitetônico das escolas do Baixo Amazonas se assemelha com praticamente todos os conjuntos arquitetônicos (vide figura 6) das escolas confessionais espalhadas pelo país, construídos no período da Velha República. Mesmo edificadas em locais diferentes e em realidades diferentes, a intencionalidade era a mesma: disciplinar e

controlar a sociedade. Para Marx (2011), os instrumentos de opressão que contribuem para divisão da sociedade deveriam ser direcionadas, com rigor, para o benefício de todos.

Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentarão graças à eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade. (MARX, 2011, p. 133).

Segundo Saviani (1999), é preciso compreender e superar as amarras ideológicas do poder da classe dominante para se chegar a emancipação da sociedade, do contrário, se estará eternamente reproduzindo o modelo de educação que não atenta para o bem comum e com isso deixa-se de reproduzir políticas públicas contrárias aos interesses da maior parte da população. *O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação, diz Saviani.*

O QUE ENSINAVAM

Segundo Barros (2010), as escolas confessionais do Baixo Amazonas seguiram o modelo curricular estabelecido pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, do então presidente Marechal Deodoro da Fonseca, formulado pelo seu Ministro da Instrução Pública, o militar Benjamin Constant. Segundo Freitas (2015), o Decreto tem como característica principal a organização do conteúdo ministrado na educação básica com influência do liberalismo, mas ainda com a obrigatoriedade do ensino religioso. As crianças tinham um espaço de tempo de três anos para cursar cada série.

O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, regulamenta a educação primária e secundária no Distrito Federal, mantendo a descentralização da educação primária, esta sob a responsabilidade dos Estados. O decreto possui 9 títulos e 81 artigos. Segundo o decreto, o ensino primário era destinado a crianças de 7 a 13 anos, dividido em três anos, logo, as crianças de 7 a 9 anos, cursavam o primeiro ano, aquelas de 9 a 11 anos o segundo ano e aquelas de 11 a 13 anos o terceiro ano. Quanto ao segundo grau, ou ensino secundário, seria destinado às crianças de 13 a 15 anos e composto de 7 anos, conforme mencionado anteriormente. (FREITAS, 2015, p.03)

Conforme o Decreto nº 981, o conteúdo básico, como ensino da língua materna, aritmética, instrução moral e cívica, dentre outros, são os mesmos para as meninas e meninos. O ensino prático é o que distingue para ambos os sexos: para os meninos os trabalhos manuais e para meninas os trabalhos com agulha. Observa-se que há um aparente equívoco por parte do redator do decreto, pois trabalho com agulha também é manual, no entanto, este equívoco é intencional, o que remete novamente a uma reflexão acerca do papel da mulher na sociedade da época. O serviço de corte costura e crochê não tinha o mesmo peso e valorização que o serviço dos homens, como o de carpinteiro, marceneiro, pedreiro, dentre outros.

Art. 3º O ensino das escolas primárias do 1º grau, que abrange três cursos, compreende:
Leitura e escrita;
Ensino prático da língua portuguesa;
Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos;
Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (tachymetria);
Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil;
Lições de cousas e noções concretas de ciências físicas e história natural;
Instrução moral e cívica;
Desenho;
Elementos de música;
Ginástica e exercícios militares;
Trabalhos manuais (para os meninos);
Trabalhos de agulha (para as meninas); (BRASIL, 1890)

Segundo Barros (2010), a instrução dada para as mulheres correspondia às habilidades e aptidões na organização da casa, da família e na boa educação no convívio em sociedade e para isso era preciso o polimento educacional.

A base curricular em que se pautava o ensinamento dos saberes educadores da boa cristã, mãe e esposa, enfim, da mulher ideal a essa sociedade foi nomeada pelas próprias alunas de *sociabilidade*. A *sociabilidade* diz respeito às práticas educativas que fundamentavam a educação para a vida no lar e na comunidade. Eram formadas pelas disciplinas: Religião, Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Educação Moral. (BARROS, 2010, p.145)

O casamento era a meta principal para a mulher e o currículo era estruturado para atender essa exigência. Além de aprender a ler e a contar, a aluna era submetida aos mais variados ensinamentos, cuja intenção era modelar o comportamento para que se tornasse uma esposa exemplar.

A base curricular formada pela sociabilidade estava voltada para ensinamentos e aprendizagens de valores considerados importantes e necessários à formação da mulher. Dentre quais:

- a) Procedimentos/comportamentos, que compreendia um amplo leque de práticas (silêncio, castigos, andar, sentar, vestir, comer e saber receber e servir convidados);
- b) Educação Doméstica: cozinhar e costurar;
- c) Educação Religiosa: aprender respeitar e praticar os ensinamentos cristãos;
- d) Educação Moral e Cívica: amar, respeitar e servir à pátria e, por fim,
- e) Educação Física. (BARROS, 2010, 145-146)

Nota-se o caráter elitista da educação feminina, pois a busca por casamento ideal estava mais para atender as necessidades da classe rica do que dos pobres. Enquanto se ensinava a portar-se à mesa para comer adequadamente, a preocupação do pobre era o que colocar de alimento na mesa para se matar a fome, não importando a forma do deguste. Segundo Delaneze (2007), o Brasil, com a reforma instituída por Benjamin Constant, tenta de forma ineficaz atualizar seu regime educacional para aproximar-se do patamar dos países europeus que muito rapidamente ampliam o acesso de suas crianças e jovens à escola através da ampliação da rede de ensino e da atualização curricular e, com isso, suprem a demanda do mercado de trabalho.

O século XIX assistiu a uma série de transformações no modo de vida europeu, concomitantemente à expansão do sistema de educação, cujas responsabilidades convergiam para o Estado, superando as divisões entre iniciativas diversas (Igreja, Estado e particulares). [...] foi possível verificar que a instrução pública foi o pensamento do século XIX, e tal preceito sancionava o aspecto da universalidade. O que antes era destinado aos prediletos da fortuna passou a ser reconhecido como um direito e uma obrigação da humanidade. (DELANEZE, 2007, p.11)

Para Delaneze (2007), o Decreto n.º 981 foi elaborado sob a influência da burguesia agrária brasileira, ainda muito religiosa e tradicional. Temas como o ensino religioso, separação por gênero, que já tinham sido superados nos manuais educacionais da Europa, ainda eram fartamente divulgados em terras brasileiras, como acontecia no Baixo Amazonas. Além disso, as elites brasileiras custaram para superar a mentalidade escravista em que a força de trabalho era confiada por imposição a outrem. Segundo Delaneze (2007), o Brasil permaneceu escravista até os fins do século XIX, quando o capitalismo, em escala mundial, atingia a sua última etapa com o imperialismo.

A tentativa de atualização educacional se mostrou ambígua, apesar de as escolas confessionais receberem e educarem no mesmo ambiente as meninas pobres juntamente com as meninas ricas, os papéis sociais eram plenamente definidos. Enquanto as filhas dos ricos eram educadas para formar os seus filhos como futuros “condutores” da sociedade, as meninas pobres eram formadas para atuar no mercado de trabalho. Era a tentativa de vincular

o trabalho (que por séculos no país foi considerado um demérito e por isso era delegada aos escravos) ao liberalismo econômico, cujo lema era a “ordem e progresso”.

Percebe-se que estas instituições abrigavam dois tipos de alunas: filhas de pais abastados, que eram preparadas para a “profissão” de esposa e mãe; meninas órfãs ou muito pobres que necessitavam ser “adestradas” de forma adequada para o mundo do trabalho. Era uma necessidade que vinculava à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania dos jovens. Havia também uma preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à *ordem e progresso*, o que levou os condutores da sociedade a arremeter também as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus maridos e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país. Àquelas que seriam as futuras mães dos líderes também se atribuía a tarefa de manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (LAGE, 2006, p.04)

Nesse sentido, a ideia de equidade na educação, inclusive para os ex-escravos e seus descendentes, comum na Europa desde meados do século XIX, só irá ganhar relativa força a partir da Constituição de 1934, quando se universaliza a educação básica.

A estratégia brasileira na República Velha se mostrou equivocada quando pensou o desenvolvimento educacional a partir da elite e não conjuntamente com a classe trabalhadora. Tal situação irá influenciar no baixo desenvolvimento econômico do país.

PARA QUEM ENSINAVAM

Segundo Klein (2012), nos primeiros anos do período republicano, há três forças políticas que determinam os rumos da educação, que são: o Estado, a Igreja Católica e a elite. O governo estava determinado a operar a laicidade por força do liberalismo econômico, que pregava o desenvolvimento industrial através da formação prática da massa operária. Nesse sentido, a Igreja Católica teve que se adaptar à nova realidade conjuntural e para isso contou com a ajuda da elite, que, apesar de iniciar o processo de passagem do campo para a nova realidade industrial, ainda almejava a formação de seus filhos dentro dos princípios religiosos.

A Igreja teve por função, garantir no contexto republicano, que se denominava laico, um espaço para sua instituição. O clero que se propunha a isto teve sua formação a partir dos principais romanizadores. Este modelo de formação teve êxito no combate ao laicismo público proposto por grupos de intelectuais e de políticos brasileiros, e foi apoiado pela burguesia que queria

seus filhos em escolas confessionais e formados pelos princípios da Igreja. Desta forma, os objetivos da Igreja se aliavam aos da elite brasileira, onde as escolas confessionais se espalhavam pelo país oferecendo a escola primária, tal qual foi idealizada pela República, entretanto com um diferencial que era o potencial de catequização e evangelização, missão primeira das congregações religiosas. (KLEIN, 2012, p.1-2)

No Baixo Amazonas, as escolas ofereciam a segurança almejada pelas famílias tradicionais que confiavam seus filhos nas mãos dos religiosos na certeza que receberiam a educação necessária para viver condignamente em sociedade.

O Colégio São José, era o único no local que atendia, exclusivamente, o público feminino e onde as famílias podiam matricular suas filhas em regime de internato, semi-internato ou externato. Este fato fazia com que a procura pelo serviço educacional do colégio fosse bastante concorrida. Da mesma forma, o reconhecimento da qualidade da instrução que as mulheres recebiam, sob a ação das religiosas, ganhara respaldo na sociedade, pois atendia a um determinado modelo de formação que as preparava conforme os valores sociais e culturais da época. (BARROS, 2010, p.100)

Havia também as órfãs e meninas carentes que as freiras acolhiam e também recebiam educação juntamente com as demais alunas da classe alta. Nesse ponto atribui-se às freiras o fator da caridade, necessária para afirmação de uma ordem religiosa, cujo carisma está voltado à dignidade da pessoa humana. Contudo, há de se refletir sobre o limite da caridade, pois as meninas pobres tinham as atividades dobradas: além da dedicação aos estudos, deveriam rotineiramente limpar o colégio, passar roupa, fazer comida, dentre outras atividades.

Porém, ainda que fosse uma instituição privada, as Congregações que o administraram acolhiam em seu interior meninas órfãs, que estudavam em regime de internato. Como forma de compensar o estudo que recebiam, as órfãs desenvolviam atividades domésticas, tais como, lavar e passar roupas, cozinhar, limpar os quartos das alunas internas, entre outros afazeres. (BARROS, 2010, p.17)

O que ocorria com as órfãs das escolas confessionais não poderia ser caracterizado totalmente como caridade, mas um escambo de serviços, ou seja, as irmãs ofertavam o serviço educacional e as órfãs e meninas pobres pagavam com o serviço doméstico. De qualquer forma, em uma sociedade miserável e sem pudores sobre exploração humana, era um negócio aparentemente vantajoso, tanto para as meninas carentes como para as freiras, pois havia uma grande procura por parte da população necessitada por essas vagas de caráter assistencial. Segundo a entrevistada Líbia Couto de Souza (2019), a prefeitura, por sua vez, pagava um

número restrito de bolsas estudos para jovens carentes, cuja obrigatoriedade era, após a conclusão do curso, servir a municipalidade em quaisquer locais onde estivessem precisando de professoras. A procura era tanta que a prefeitura fazia a seleção mediante uma prova de conhecimentos gerais. As jovens selecionadas pela prefeitura não eram submetidas aos trabalhos pesados de limpeza.

No entanto, é importante dizer que a concessão de tais bolsas de estudo para mulheres pertencentes à famílias economicamente carentes, não era destinada aleatoriamente. Uma das prerrogativas fundamentais para que fossem contempladas era a demonstração de talento intelectual e desenvoltura social. Por isso, essas meninas eram selecionadas pelo prefeito da cidade. (BARROS, 2010, p.104)

Outro fator importante analisado é os sobrenomes dos alunos que estudaram nas escolas confessionais e compará-los aos sobrenomes dos que detinham e ainda detém o poder político e econômico da região. Por exemplo, a família Ferrari em Óbidos, que por muitos anos detiveram o poder político no município e muitos de seus descendentes, foram alunos(as) das escolas confessionais, assim também como as famílias Tavares, Barros, Aquino, dentre outras. Outro exemplo vem da Cidade de Oriximiná, em que as famílias Calderaro e Ferrari se revezam no poder político há décadas e são figuras frequentes nas listas de ex-alunos de escolas confessionais. A cidade de Santarém é outro exemplo de familiares que estudaram nas escolas confessionais e se revezam no poder político e econômico do município por longos anos, como as famílias Martins, Liberal, Coimbra, dentre outras.

Oliveira et al. (2017), ao analisar os sociólogos e antropólogos que estudaram as relações sociais no Brasil, percebe a influência das famílias tradicionais tanto na política como na economia.

Nesse sentido, tem-se uma grande produção de estudos que direcionam o olhar para as relações de poder local, baseadas na dominação de mando, do coronel, do chefe político, que representa certo sobrenome poderoso e que submete o espaço político (municipal ou estadual) ao seu domínio porque aglutina prestígio, recursos e, até mesmo, posse e legitimidade do uso da força. Nesse viés, muitos estudos focalizaram investigações nas relações de mandonismo e de coronelismo, propícias às compreensões de contextos delimitados à época da colonização e do Império, bem como ao contexto da República Velha. (p. 09)

As escolas confessionais no Baixo Amazonas, ao priorizar a oferta educacional à elite do período, acaba, também legitimando a estrutura social pautada no poderio das famílias

tradicionais, que por sua vez, já vinham comandando a região desde o tempo em que o Brasil era colônia de Portugal.

COMO ENSINAVAM

A didática, que significa a arte de transmitir conhecimentos, era utilizada pelas escolas confessionais através da disciplina e da coerção. Por muitos anos, os religiosos se valeram do sentimento do medo como instrumento de facilitação e controle do aprendizado. Segundo Jean Delumeau (1923), o sentimento é inerente aos homens e aos animais, com a diferença que o ser humano tem a consciência de sua utilização em benefício próprio, com o objetivo de manipular e impor seu poder. Segundo Castro (2012), na Grécia antiga o medo, temor, terror, pavor e pânico não eram simplesmente emoções e sentimentos humanos, eram deuses, semideuses e demônios. Com o passar dos séculos, a utilização do medo foi se aprimorando e passou a ser um poderoso instrumento psicológico e social de controle.

Diversas são as possíveis sensações de insegurança e diversos são os medos: medo de morrer, medo de perder suas posses, medo de perder seu emprego, medo de perder amigos, medo de perder a família. Medo de sofrer violência, parteira da história, e sustentáculo de todas as sociedades e todos os Estados, medo do enfrentamento da classe antagônica na luta de classes, medo de se confrontar contra seu superior. Medo da religião, medo de Deus, de não seguir as escrituras e passar a vida eterna em danação. Medo de não concordar com as regras na família, não aceitar a imposição e ser castigado. Castigado fisicamente, financeiramente, socialmente. Medo social, de não concordar com as determinações culturais vigentes e ser banido de um grupo, não gostar das mesmas músicas, mesmas roupas, mesmas coisas e temer não ter nada e, então, se dobrar às normas. Medo da polícia, braço armado do Estado, responsável direto pela violência que o Estado exerce, pela violência física, intimidatória, coercitiva, condenadora, punitiva, opositora e repressora. Medo do Estado, de suas leis e do encarceramento, medo, medo e medos... (CASTRO, 2012, p.69)

Segundo Sidman (2001), o ser humano percebeu inicialmente de forma ingênua que poderia impor seu poder de coerção através da fantasia: medo dos encantados, fantasmas, das punições do sagrado e os sofrimentos advindos de uma vida de “pecado” que resultava na condenação divina. O medo da punição, do massacre, da exposição pública, da negação do além, acabou se tornando a função pedagógica de controle, algo massivamente utilizado pelas religiões e governos.

Estava provado pelas relações do cotidiano que o medo funcionava e muito bem. E tal como os agrupamentos sociais foram paulatinamente se

transformando em Estado e a propriedade coletiva se transformando em propriedade privada, o conhecimento comum a todos também tornou-se propriedade da nascente classe dominante. Conseqüentemente, também sua produção e transmissão, resultando na apropriação do que uma vez fora conhecimento de todos compartilhado para defesa do coletivo, em conhecimento utilizado para controle e dominação, a serviço dos interesses de poucos. (CASTRO, 2012, p.54)

Segundo Barros (2010), as punições e castigos faziam parte da rotina da escola São José, como relatam as ex-alunas em sua pesquisa:

Certa vez, um grupo de alunas da turma que eu estudava, e eu estava no meio desse grupo, fomos castigadas pelas irmãs, porque estávamos na janela da sala de aula fazendo adeus para um grupo de oficiais da marinha que passava pela rua. As irmãs nos ralharam e nos deixaram na janela fazendo adeus até o final do horário da aula [...].

Mas, o pior do castigo era que mesmo depois que encerrava o horário das aulas as irmãs não nos tiravam deles. Ficávamos de castigo até a vinda dos nossos pais no colégio. As irmãs não mandavam recado para os nossos pais, simplesmente ficávamos retidas no colégio. Então passava da hora de chegarmos em casa, daí nossos pais já sabiam que alguma coisa havia acontecido e iam até o colégio para saber o que era. As irmãs explicavam o ocorrido para nossos pais e só então podíamos ir para casa [...]. (BARROS, 2010, p.147)

O rol de atrocidades exercido pelas escolas confessionais contava com as punições físicas e a tortura psicológica. Quem fugisse à regra dos manuais do bom comportamento recebia o martírio digno de um conto de terror.

No Colégio São José havia um quarto escuro onde as alunas que eram insubordinadas ficavam de castigo. Eu era muito insubordinada. Por isso sempre ficava no quarto escuro. E era um quarto escuro mesmo, não tinha nenhuma iluminação. As irmãs diziam que a escuridão do quarto era para servir de inspiração para que nós aprendêssemos a nos comportar se não quiséssemos ter uma vida sem luz. Uma vida cheia de erros. (BARROS, 2010, p.147)

Ainda havia a tortura física através da emblemática palmatória, que faz parte das lembranças de várias gerações de ex-alunos, tanto das escolas públicas quanto das particulares. Tais ferramentas de torturas remetem ao tempo da escravidão, em que o instrumento era utilizado para a correção dos servos. Em algumas situações, a utilização da palmatória pelos professores era incentivada pelos pais.

FIGURA 7 – Palmatória: instrumento utilizado para castigar



Fonte: (NOVICKI; SCHENA, 2010, p.07)

A figura 7 evidencia os modelos e formas de palmatória e o local onde eram expostas, a própria mesa do professor, junto com seus livros, ou então pendurada na parede para que os alunos permanecessem sempre conscientes de que qualquer falha de comportamento, moral ou de aprendizado estavam sujeitos aos castigos.

Apenas este conceito da temível palmatória parece bastante esclarecedor, quanto ao fato da mesma ter se tornado um símbolo da disciplina rígida e sádica empregada nas escolas do antigo primário, utilizada como um instrumento de poder, aos que não estavam de acordo com as regras ditadas pelo regulamento e vontade dos professores, e que além de ferir moralmente e fisicamente o aluno castigado, servia de sobreaviso aos outros para que vendo a cena de horror cometida ao colega, que também não excedessem os limites impostos pelas regras.

[...]

Cabe lembrar ainda que, a palmatória tinha também o seu uso não apenas na escola, e segundo fontes, era aceita pelos pais em seu uso por parte dos professores, e inclusive presenteavam os mesmos no final do ano com uma palmatória, dada como presente em sinal de respeito e agradecimento por os mesmos terem, educado seus filhos na escola. (NOVICKI; SCHENA, 2010, p.08)

Segundo Silva (2018), as escolas confessionais para as mulheres do final do século XIX e início do século XX, faziam parte do projeto liberal positivista, onde as jovens, ao receberem educação para ser boa mãe e esposa, contribuíam para o progresso do país, formando “bons e respeitosos” cidadãos. Era o sentido patriótico de ensino, contudo, para se chegar a esse ideal, era preciso executar todo o ritual de coerção e punição, cujo propósito era talhar, lapidar, moldurar a conduta moral dos alunos, que por sua vez não entrevia opção mais prudente do que calar e aceitar.

O início da educação formal das mulheres no Brasil, em fins do século XIX, foi uma atribuição legada às escolas confessionais (não restrito aos estabelecimentos católicos, ainda que estes figurassem em maior quantidade e atendessem o maior número de educandas naquele momento da história da educação brasileira). O objetivo era integrá-las à formação do “novo cidadão”, articulado com novos princípios patrióticos, morais, científicos e religiosos, cuja finalidade era que se tornassem esposas e mães adequadas e eficientes ao desenvolvimento da nação. (SILVA, 2018, p.04)

O historiador inglês Peter Burke (1995) em seu livro “A Arte da Conversação” reflete sobre o silêncio em que diz: em muitas partes do mundo, a religião e o silêncio são vinculados. Pode ser uma forma de mostrar respeito aos deuses. Um dos princípios básicos para aprender nas escolas confessionais do início do século XX era arte da contemplação e do silêncio.

O silêncio e o disciplinamento das condutas são referências recorrentes para caracterização da educação oferecida nos estabelecimentos de ensino confessionais.

Por meio de práticas educativas, em geral, esses estabelecimentos definiram trajetórias de vida e experiências sociais, fixaram comportamentos e inculcaram concepções profundas naqueles que os frequentaram, quer enquanto discentes quer como docentes, posto que estivessem expostos e integrassem a cultura escolar daqueles espaços institucionais. (SILVA, 2018, p. 117)

O silêncio era uma “virtude” apreciada pelas superiores. O cerceamento da palavra era expressão de como se dava o relacionamento social da época. Não havia um ambiente favorável em que se pudesse conviver harmoniosamente com ideias diferentes, pelo contrário, o que havia era uma verdade que deveria ser aceita e quem a proferia deveria ser temido.

O tratamento dado aos conteúdos [...] pode se caracterizar como uma forma de “violência simbólica” [...], posto que, por meio da transmissão de tais conhecimentos as ex-alunas narram que aprendiam sem questionar o que estava sendo ensinado e que todos os conteúdos transmitidos eram postos como verdade. (BARROS, 2010, p. 132)

As alunas obedeciam a um rígido estatuto em que previamente eram estabelecidos os horários para estudar, para rezar e realizar os trabalhos manuais e musicais.

A rotina das alunas [...] era constituída basicamente por aulas entremeadas por orações. O propósito principal da educação feminina organizada até a primeira metade do século XX era atender a “demanda por mulheres instruídas para cumprimento da tarefa de educar os cidadãos da nação em formação” e também mantê-las defensoras e vinculadas ao cristianismo. (SILVA, 2018, p. 117)

Segundo Barros (2010), as alunas do colégio São José em Óbidos recebiam a formação direcionada à sociabilidade, que significava portar-se adequadamente ao convívio social e religioso. Para isso, contavam com um treinamento rigoroso de como se comportar diante de autoridades, como servir adequadamente um jantar, como portar-se em eventos sociais e praticar os rituais católicos. Além do aspecto da sociabilidade, havia também as demais disciplinas que completavam o currículo da escola, como: religião, higiene, educação física, recreação e jogos, canto orfeônico, trabalhos manuais, economia doméstica e educação moral.

A rotina estudantil era dividida basicamente em três grandes momentos: a) decorar os conteúdos das disciplinas curriculares; b) praticar os rituais católicos de oração; c) dedicar-se aos trabalhos manuais. A eficiência pedagógica era marcada pela rigorosidade e pela meritocracia. Havia o estímulo competitivo no aprendizado das disciplinas curriculares. Quem conseguisse memorizar as matérias e quem acertasse uma quantidade razoável de questões nas provas era tratado com louvor e recebiam uma premiação honrosa.

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas. (FOUCAULT, 1987, p.205)

As escolas confessionais do Baixo Amazonas, assim como as demais escolas confessionais do país, estimulavam a competição entre seus alunos como estratégia para se chegar à aprendizagem. A meritocracia é instrumento básico nas relações capitalistas em que se premia quem produz com eficiência, o que acaba mascarando a verdadeira intenção que é valorização do objeto e não da pessoa. Para Chalhoub (2017), a meritocracia é um mito que somente reforçou as desigualdades sociais.

As notas e a classificação das alunas (distinção com louvor, plenamente, simplesmente) serviam como instrumento de satisfação pessoal das alunas e de suas famílias, além de lhes garantir, também, reconhecimento e prestígio moral na sociedade obidense. (BARROS, 2010, p. 141).

Havia também a preocupação com educação social das meninas, que correspondia à higiene corporal, à postura da voz, à postura correta ao andar, sentar, vestir, olhar. O ser

humano perfeito para as escolas confessionais era o polido e lapidado dentro dos padrões do refinamento social e intelectual.

Observamos que saber andar com garbo e elegância era uma prerrogativa importante na formação de mulheres no Colégio São José. Os passos não podiam ser exageradamente largos. As alunas eram ensinadas a articular o corpo na sua totalidade para que o andar lhes ajudasse a ser altivas e confiantes.

[...]

Ter polidez era importante para o “decoro corporal externo” [...]. Tal decoro expressava a manifestação do ser interior por meio da postura, dos gestos, do vestuário e do olhar que seriam lapidadas por meio da instrução e das práticas de sociabilidade. (BARROS, 2010, p. 114)

Outro aspecto importante na formação das meninas e meninos era o musical. O canto orfeônico tinha como objetivo inicial apaziguar os ânimos através da música. Na mitologia grega, o Deus Orfeu amansava as feras com a beleza de seu canto. Uma das finalidades do canto orfeônico nas escolas confessionais era o aprendizado do hinário católico que perpassava pelos cantos litúrgicos ordinários até as longas ladainhas na língua latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas confessionais cultivaram com eficiência os mecanismos de controle com o propósito de dar vazão ao liberalismo, garantindo a consolidação dos interesses estratégicos de grandes grupos políticos e econômicos. Tais mecanismos são complexos e relativamente tênues para a maioria de quem os executa, mas os verdadeiros beneficiários (quem lucra) tem pleno conhecimento da utilização da estrutura do Estado e da boa vontade de organismos sociais para a consecução de seus objetivos de manipulação e de dominação. As congregações religiosas desempenharam um papel importante para educação no Baixo Amazonas, contudo, sua prática ratificou os interesses da aristocracia da época. Mas, tal situação não representa um ato exclusivo das congregações religiosas que atuaram na região Amazônica, e sim uma ação coordenada de norte a sul do país no antigo período republicano.

Desde que chegaram na Amazônia, Dom Amando, Madre Imaculada Conceição e demais religiosos se valeram extensivamente da política de controle educacional efetivada pela Igreja. Se nos grandes centros urbanos foi mais difícil para a Igreja Católica manter o controle, nos municípios do Baixo Amazonas os religiosos tiveram facilidade em cultivar seu

domínio. Basicamente porque quando iniciam as atividades das escolas confessionais o Bispo e a Freira não encontraram professores qualificados na região, então tiveram que buscar esses professores em outros países, que por sua vez acabam formando os profissionais na perspectiva cristã. Foram mais de 50 anos (1939-1996) imprimindo os ideais católicos para os professores da região, que por consequência repassaram ao longo dos anos os ensinamentos da Igreja de Roma para a população. Nesse sentido, a Igreja Católica teve sob controle o poder político e religioso.

Apesar das imperfeições e contradições históricas, inerentes à condição humana e a situação política da época, há que se fazer reverência aos grandes esforços dos missionários que se empenharam em expandir a educação escolar em nossa região através da educação. Podemos afirmar que muito do que somos é resultado desse trabalho feito pelos religiosos que há mais de cem anos decidiram deixar sua pátria para se aventurar em um dos lugares mais difíceis para um estrangeiro viver. Enfrentando altas temperaturas, doenças tropicais e muitas vezes pagando com a sua própria vida o desejo de construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro de. **O Farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos - PA (1950 a 1962)**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.

BRASIL. DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/.../decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. **Exploradores Franceses na Amazônia Brasileira durante o século XIX: breve bibliografia**. São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <https://enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/joao-paulo-jeannine.pdf> Acesso: 12 jan. 2019.

CASTRO, Henrique Meira de. **Medo e relações de poder: uma contribuição para a Psicologia da Educação**. São Paulo: PUC, 2012.

CELA (CASA DE ESTUDO LUSO-AMAZONICOS). **Óbidos cidade que fascina**. Belém: UFPA, 2011. Disponível em: <http://www.obidos.net.br/index.php/obidos/sobre-obidos/518-obidos-a-cidade-que-fascina>. Acesso: 10 jan. 2019.

CHALHOUB, Sidney. **A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades**. São Paulo: UNICAMP, 2017. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>. Acesso: 15 jun. 2019.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Panorama da Educação em Santarém.: Campinas. Autores Associados. n. 23, **Revista HISTEDBR**, 2006. Disponível: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4932/art07_23.pdf. Acesso: 10 jan. 2019.

CRUZ, Nathália Queiroz Mariano. **Diáspora Judaica Antiga: entre o Oriente e o Ocidente**. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2013.

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas**. São Carlos: UFSCar, 2007.

DELUMEAU, Jean, 1923. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EMMI, Marília Ferreira. **Raízes Italianas no Desenvolvimento da Amazônia, 1870-1950: pioneirismo econômico e identidade**. Belém: UFPA, 2007. Disponível em: www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Tcc.arquivo&id=142 Acesso: 10 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. **A Reforma Benjamin Constant e a Educação Básica no início do século XX**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Escolas confessionais femininas na segunda metade do século XIX e início do XX: um estudo acerca do colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (mg)**. São Paulo: UNICAMP, 2006.

KLEIN, Roseli Bilobran. **Escola confessional catarinense de origem alemã no início do século XX e a organização do ensino primário**. IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

MARX, Karl. **Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de Agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT**. In: LOMBARDI, José Claudinei. Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011.

NEGER, Raquel Ripari. **Inglês de Sousa e a Belle Époque Amazônica: um estudo sobre a ‘Civildade’ e a ‘Matutice’ na Óbidos do Século XIX**. Campinas: UNICAMP, 1982.

NOVICKI, Elisângela B., SCHENA, Ms. Valéria. **Os Castigos e Punições Escolares: uma perspectiva histórica no Paraná: Região do Vale do Iguaçu**. Curitiba: FAFIUV/Universidade Estadual do Paraná, 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. **O Projeto Romanizador no Final do Século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais.** Jataí-Goiás. Universidade do Estado de Goiás – UFG/: 2010.

OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. **Estado, Igreja Católica e a Educação Feminina: o papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964).** Macapá AP, PPGMDR/UNIFAP, 2015.

OLIVEIRA, Jacqueline Holanda Tomaz de e SALES, José Albio Moreira de. **História da Educação e Arquitetura Escolar: a Escola Normal do Ceará e a Escola Etiva.** Fortaleza Ceará: UECE e FAC, 2013.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de; GOULART, Mônica Helena Harrich Silva; VANALI, Ana Christina; MONTEIRO, José Marciano. **Família, parentesco, instituições e poder no Brasil: retomada e atualização de uma agenda de pesquisa.** In: Revista Brasileira de Sociologia vol. 05, n.11 | Set/Dez/2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6227086.pdf>. Acesso: 12 nov. 2018.

PARÁ. **Região de Integração: Baixo Amazonas.** Plano Plurianual 2016-2019. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2018. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento_338.pdf. Acesso: 15 de nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, 1999.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações.** Campinas: Editora Livro Pleno, 2001.

SILVA, Dayvid da. **Pecado Original: uma herança agostiniana? O tema da “falta das origens” e suas consequências.** São Paulo: PUC, 2015. Dissertação (Mestrado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica, 2015.

SILVA, Samara Mendes Araújo. **Ritos, rituais e rotina: educação feminina nos colégios confessionais católicos no século XX.** Curitiba: Educar em Revista, 2018.

TABRAJ, Marcelo Barzola. **A Romanização da Igreja Católica no Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”.** Campinas: UNICAMP, 2016.

VELTMAN, Henrique. **Os Hebraicos da Amazônia.** Macapá: Comitê Israelita, 2005. Disponível em:

http://www.comiteisraelitodoamapa.com.br/sc/upload/files/Os_Hebraicos_da_Amazonia.pdf
Acesso: 10 jan. 2019.

Recebido em: 20.01.2020

Aceito em: 26.01.2021

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

MERCEDES MOLINA GALARZA

Investigadora Adjunta del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina.

Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación y Doctora en Ciencias Sociales

E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7099-9225>

RESUMEN

El trabajo se inscribe en el campo de estudios referidos a la educación de personas jóvenes y adultas. Se propone analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes en torno a la educación secundaria como derecho, en Mendoza, Argentina. En términos metodológicos, se trata de un estudio cualitativo basado en un grupo focal, del que participaron docentes del área de las ciencias sociales de la modalidad de jóvenes y adultos. Entre los principales hallazgos, se destaca una serie de categorías emergentes del grupo focal que dan cuenta de la educación secundaria como derecho: la asistencia de estudiantes a la escuela como desafío pedagógico-político; la necesidad de brindar conocimientos que sirvan para la vida; la existencia de una “distancia social” entre docentes y estudiantes como marco para la construcción de proyectos de vida; la necesidad de estar “preparados para que las cosas no salgan” por parte de las y los docentes; la generación de condiciones para enseñar y aprender; finalmente, la cuestión de la integración de la comunidad educativa. Los resultados se inscriben en una investigación mayor, en la que se indagan las experiencias escolares del estudiantado; las representaciones del profesorado y la existencia de tradiciones político-pedagógicas críticas en la educación mendocina.

Palabras clave: Desigualdad educativa. Derecho a la educación. Docentes. Educación de jóvenes y adultos. Nivel secundario.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEBIDA COMO UM DIREITO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

RESUMO

O trabalho faz parte do campo de estudos relacionados à educação de jovens e adultos. Propõe-se analisar as representações e práticas de um grupo de professores em torno do ensino médio como um direito, em Mendoza, Argentina. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, com base em um grupo focal, no qual professores da área de ciências sociais da modalidade de jovens e adultos participaram. Entre os principais resultados, destacam-se uma série de categorias emergentes do grupo focal que se referem ao ensino médio como um direito: a presença dos alunos na escola como um desafio político-pedagógico; a necessidade de fornecer conhecimento útil para a vida; a existência de uma “distância social” entre professores e alunos como cenário para a construção de projetos de vida; a necessidade de estar “preparados para que as coisas não corram” no caso dos professores; a criação de condições para o ensino e a aprendizagem; finalmente, a questão da integração da comunidade educacional. Os resultados fazem parte de uma investigação maior, que investiga as experiências escolares dos alunos; as representações dos professores e a existência de tradições político-pedagógicas críticas na educação de Mendoza.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Direito à educação. Professores. Educação de jovens e adultos. Nível secundário.

YOUTH AND ADULT EDUCATION CONCEIVED AS A RIGHT: REPRESENTATIONS AND PRACTICES

ABSTRACT

The work is part of the field of studies of youth and adult education. Its objective is to analyze the representations and practices of a group of teachers around secondary education as a right, in Mendoza, Argentina. In methodological terms, this is a qualitative study based on a focus group, in which teachers from the social sciences area of the youth and adult modality participated. Among the main results, a series of emerging categories of the focus group that refer to secondary education as a right stand out: student attendance at school as a pedagogical-political challenge; the need to provide useful knowledge for life; the existence of a “social distance” between teachers and students as a framework for the construction of life projects; the need to be “prepared so that things don't go” in the case of teachers; the creation of conditions for teaching and learning; finally, the issue of the integration of the educational community. The results are part of a larger investigation, in which they are investigated the students' school experiences; the teachers' representations and the existence of critical political-pedagogical perspectives in Mendoza education.

Key words: Educational inequality. Right to education. Teachers. Youth and adult education. Secondary level.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, nos interesa abordar a la educación secundaria como un derecho, para indagar los modos a través de los cuales ese derecho se pone en juego en la educación de jóvenes y adultos/as (JyA) en la Provincia de Mendoza, en Argentina. La población que asiste a esa modalidad ha protagonizado trayectorias escolares que han sido caracterizadas como “no lineales” o “no encauzadas” (Terigi, 2009, p. 19), viéndose interrumpidos los recorridos en distintos establecimientos de enseñanza en etapas previas de su vida. La posibilidad de reingresar al sistema educativo en la modalidad de JyA es concebida, en ocasiones, como una “nueva oportunidad” por parte de diversos actores escolares, tanto docentes como estudiantes. En este abordaje, deseamos ir más allá de la concepción de “oportunidad”, que implicaría que los beneficios de la educación están allí para quienes estén dispuestos a aprovecharla. Tensionar esa idea nos permite cuestionar ¿qué implica que la educación, en particular, la de nivel secundario, sea un derecho? ¿De qué modos el sistema educativo mendocino genera condiciones para su efectiva realización, en particular, en aquellas poblaciones que se han visto privadas del derecho a educarse en algún

momento de su trayectoria escolar? Y más concretamente ¿cómo lo conciben y qué pueden hacer las y los docentes en relación a este derecho?

Dado ese universo de interrogantes, este trabajo se dirige a analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes de nivel secundario en torno a la educación como derecho, dentro de la modalidad de JyA. Se trata de docentes que dictan asignaturas que pertenecen al área de las ciencias sociales y fueron convocados a participar de un grupo focal. Éste quedó constituido por ocho participantes, cuatro varones y cuatro mujeres, cuya antigüedad oscilaba entre uno y veinticinco años de servicio.

La técnica del grupo focal constituye un instrumento de investigación cualitativa que busca la construcción de conocimiento sobre una determinada problemática, bajo la guía de un/a moderador/a y a partir de las intervenciones que realizan los participantes. Posibilita la emergencia de ideas, perspectivas, posicionamientos subjetivos, acuerdos y desacuerdos en base a los cuales avanza la conversación grupal (Valles, 2000; Cifuentes, 2011). En este caso, se dialogó acerca de la educación en centros educativos de nivel secundario (CENS) a los que asisten JyA. Junto con Bourdieu (2000; 2006), concebimos a las representaciones y prácticas de los agentes sociales como resultado de sus esquemas de percepción, acción y reflexión. Son producto de determinadas circunstancias sociales y temporales, pero también, productoras del espacio social.

El hecho de haberlos convocado a participar en un grupo focal responde a la concepción de las y los profesores como intelectuales (Giroux, 1990), poseedores de ciertos saberes específicos. Por un lado, saberes vinculados al conocimiento disciplinar como profesionales de las ciencias sociales, que les hace intérpretes de las problemáticas propias de la sociedad en la que viven. Por el otro, saberes que devienen de su experiencia como enseñantes en las aulas de la modalidad de JyA. Acordamos con Bourdieu en que “en un sentido, los agentes conocen el mundo social mejor que los teóricos” (2005, p. 51). Es decir, entendemos que se trata de especialistas portadores de un conjunto de conocimientos valiosos para esta investigación.

En cuanto a las categorías de interpretación, éstas surgieron del trabajo analítico llevado a cabo *a posteriori* de la realización del grupo focal, en base a una lectura global del diálogo y los intercambios que se habían entablado. La concepción de la educación secundaria como un derecho surgió desde el comienzo y fue un aspecto en torno al cual el conjunto de participantes estuvo de acuerdo. A partir de allí, emergieron una serie de categorías que dan cuenta de la educación como derecho, incluyendo: la asistencia de estudiantes a la escuela

como desafío pedagógico-político; la necesidad de brindar conocimientos que sirvan para la vida; la existencia de una “distancia social” y la construcción de proyectos de vida desde la escuela; el estar “preparados para que las cosas no salgan” en relación a las disposiciones y la formación docente; la generación de condiciones para enseñar y aprender; finalmente, la cuestión de la integración de la comunidad educativa.

A lo largo de la investigación y en virtud del marco teórico elegido, hemos sostenido una perspectiva atenta al modo en que desigualdades sociales y desigualdades escolares están vinculadas. Ello implica tener en cuenta que privilegios fundados en el clasismo y el sexismo que operan fuera de las escuelas, están presentes también de diversas maneras al interior del campo escolar (Bourdieu, 2005; Giroux, 1993; Brusilovsky, 2006; Morgade, 2011; Kaplan, 2008; Molina Galarza, 2012a).

Un ámbito primario de relaciones de poder y desigualdad son las relaciones de género (Scott, 1990). El concepto de género da cuenta de aquel conjunto de significados contingentes que las diferencias sexuales asumen en una determinada sociedad; designa las construcciones sociales y culturales existentes en torno a la dicotomía femenino/ masculino que, habitualmente, son entendidas como identidades sexuales naturales y apropiadas, supuestamente explicables por las diferencias biológicas de los individuos (Scott, 1990; Lamas, 2000; Maffía, 2016). La escuela, como institución inserta en nuestra sociedad, no es ajena a las desigualdades de género ni tampoco, a las luchas políticas contra las jerarquías socio-sexuales y por una educación sexuada justa (Morgade, 2011). Por tanto, empleamos aquí una perspectiva de género como herramienta de análisis sociológico, con el objeto de indagar en aquellos procesos que reproducen el sexismo en el ámbito educativo y en aquellas prácticas que tienden a subvertirlo.

En cuanto a las desigualdades de clase, la investigación educativa da cuenta desde, por lo menos, los años sesenta de las correlaciones existentes entre origen social y rendimiento escolar del estudiantado, así como de los procesos de reproducción de la estructura de clases a los que contribuyen los sistemas escolares (Bourdieu y Passeron, 2006; Bourdieu, 2005). La escuela está inexorablemente ligada, desde esas perspectivas, a la reproducción de una sociedad fragmentada; la igualdad de oportunidades es, entonces, un mito fundante que no tiene correlato en la realidad (Dubet, 2015). Desde el enfoque que aquí sostenemos, es insoslayable que las desigualdades en el origen social de las y los estudiantes dan lugar a recorridos escolares diferenciales, con oportunidades desiguales. No obstante, somos optimistas en cuanto a que, como dice Kaplan (2008), el fracaso escolar no tiene por qué ser

el destino de los grupos sociales más desfavorecidos. La escuela tiene posibilidades de revisar y modificar aquellos mecanismos a partir de los cuales las desigualdades se reproducen. Para ello, resultan fundamentales tanto la investigación educativa, a la que este trabajo pretende aportar su “grano de arena”, como el incremento de la inversión educativa en función de necesidades pedagógicas (Claus y Sanchez, 2019).

Los resultados analizados en este artículo forman parte de una investigación mayor, en la que se indagan las experiencias escolares del estudiantado; las representaciones del profesorado y las tradiciones político-pedagógicas en el sistema educativo mendocino.

RESULTADOS

EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN MEDIA COMO UN DERECHO

Uno de los aspectos emergentes del grupo focal en el que las y los participantes coincidieron fue en la concepción de la educación como derecho. Al afirmar que se trata de un aspecto emergente lo que queremos decir es que este grupo de docentes no fue convocado *a priori* por compartir ese posicionamiento, sino que ello emergió de los primeros intercambios. El surgimiento de este primer punto de acuerdo favoreció un clima de confianza y cordialidad, sin que ello impidiera la aparición de diferencias, como se verá más adelante.

Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación nro. 26.206 en el año 2006, la escolarización en el nivel secundario es obligatoria en todo el territorio nacional argentino. La contracara de la obligatoriedad es el compromiso estatal de garantizar a todos/as los/as habitantes el acceso a la educación media concebida como un derecho. De este modo, la educación de JyA se plantea como aquella modalidad que está destinada a cubrir las necesidades educativas de la población de 18 años o más que no haya completado la escolaridad obligatoria.

La concepción de la educación primaria como derecho se encuentra ampliamente difundida en Argentina. Es difícil encontrar detractores del derecho de niños y niñas a estar en la escuela primaria. Sin embargo, no sucede lo mismo respecto del nivel medio. La investigación revela que las representaciones sobre el derecho de acceder a la educación secundaria se encuentran vinculadas a las ideas de igualdad de oportunidades y mérito: dado que la educación es gratuita y tiene abiertas sus puertas para quienes quieran estudiar en ella (idea de “igualdad de oportunidades”), la escuela está allí para aquellas poblaciones estudiantiles que se esfuercen por avanzar en sus estudios (idea de “mérito”). Habrá quienes

no pongan en juego esfuerzo, disposiciones o capacidades intelectuales suficientes (falta de mérito) de modo que no resultará factible para estas poblaciones terminar el nivel secundario (Dubet, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Puiggrós, 2019). En tales concepciones, en definitiva, el alcance universal del derecho a la educación secundaria resulta cuestionado. Esta problemática quedó plasmada en palabras de docentes participantes del grupo focal, del siguiente modo:

- Si nos posicionamos desde un lugar de entender a la educación como un derecho, entonces, en la medida en que el docente se para desde ese lugar, puede acompañar a que el alumno, a que las chicas, se reconozcan como portadoras de derecho. Entonces, que no sea solo porque se me olvidó, no pude, tuve una ruptura familiar y no pude completar el CENS, porque me echaron [de la secundaria] tres veces y no terminé, sino que sea: “esto me corresponde, esto es mío y me hago cargo de esto”. Cuando se logra hacer ese click, es muy interesante. (Docente 5)

- Y en los docentes ¿ha habido un avance acerca de esto, o estamos en la misma situación de antes? Digo, en el reconocimiento de la educación como un derecho. (Moderadora)

- En algunos. Algunos siguen cerrados y buscan la excelencia. (Docente 2)

El diálogo transcrito brinda claves para caracterizar diversos posicionamientos de los actores escolares, tanto docentes como estudiantes, en relación al derecho a la educación en el nivel secundario. En el caso del profesorado, se desprende que no necesariamente concibe a la educación como un derecho. Al comenzar su intervención, el docente 2 procura interpelar al resto de los miembros del grupo focal para posicionarse en la concepción de la educación como derecho. Señala que solo desde ese lugar es posible acompañar a sus estudiantes en el proceso de asumirse como portadores de ese derecho. La docente 2 señala la relación que en ocasiones se establece entre excelencia académica y derecho a la educación: esto lleva a que, en los casos en que la excelencia no tiene lugar, el derecho se vea amenazado. Es esperable que, en escenarios escolares constituidos por tales concepciones, sea difícil para el estudiantado asumir ese derecho como propio. Aún pervive la idea de que malos rendimientos escolares (“se me olvidó”, “no pude”, “tuve una ruptura familiar y no pude completar el CENS”, “me echaron [de la escuela] tres veces”) conducen a la pérdida de ese derecho, tal como el docente 5 expresó, asumiendo una postura crítica al respecto.

Desde el punto de vista constitucional el derecho a aprender es un derecho fundamental; lo es con relación al conjunto de saberes acumulados hasta la época en que se vive. El derecho a la educación no es simplemente «natural»

u optativo. No se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de él, como supone el neoliberalismo, sino que es construido social e históricamente. (Puiggrós, 2019, p. 78)

Entendemos que hay, en definitiva, un trabajo político aún pendiente al interior del campo escolar. En este momento histórico, en el que el derecho a la educación es reconocido constitucionalmente en Argentina y en el que, desde hace más de una década, la educación secundaria es obligatoria pero no universal, es preciso ampliar las bases de sustentación y el consenso en torno a aquello que está legalmente reconocido pero que aún no alcanza la fuerza de la ley en las representaciones de los actores.

Respecto de la cuestión de la excelencia, el establecimiento de un cierto currículum cuyos contenidos se considera que el estudiantado debe dominar en determinados plazos da lugar a lo que desde la investigación educativa se ha denominado “trayectorias encauzadas” (Terigi, 2009). En el caso de aquellas poblaciones que no alcanzan a cumplir tales objetivos académicos a las edades estipuladas ¿qué puede hacer la escuela? Si se concibe que sólo es posible para algunos/as estudiantes alcanzar el éxito en los estudios, no habrá conflicto alguno a la hora de que los grupos con menores rendimientos queden fuera del sistema. Aquí la escuela no tendría nada que hacer. Si, en cambio, se entiende que todas las personas pueden lograr nuevos aprendizajes (Kaplan, 2008), cada una a su tiempo y con las mediaciones pedagógicas apropiadas, entonces las instituciones que reconocen el derecho a la educación y, en su interior, el profesorado, tienen una tarea compleja pendiente. No pretendemos, con esto, hacer recaer toda la responsabilidad de los aprendizajes en el profesorado o en las escuelas. Claramente, reconocemos a los sujetos que aprenden en su autonomía, de otro modo, estaríamos negando sus subjetividades en la tarea de aprender. Pero sabemos, también, que el sistema escolar, en ocasiones, no ofrece las condiciones mínimas, tanto materiales como simbólicas, para que los aprendizajes puedan llevarse a cabo. Entre tales condiciones, el reconocer a las y los estudiantes como sujetos de un derecho constitucional, el derecho a la educación, es una condición no suficiente pero sí absolutamente necesaria para el aprendizaje.

- Los que van al CENS, en algún momento, la mayoría expresan que se sienten frustrados, como que ellos no tienen “capacidad de”. [...] Como que no pueden o que fracasaron. [...] Todos podemos llegar. [...] Porque todos tienen capacidad de hacerlo, a algunos les costará más, a otros les costará menos, pero todos lo pueden hacer, todos somos seres humanos. Ninguno de nosotros tenemos las capacidades al cien por ciento, pero todos lo podemos lograr porque somos seres humanos. Y lo otro [que les decimos] es que lo que logren ustedes acá es de ustedes, es de ustedes. (Docente 3)

- A veces llegan muy despojados de todo, como que ellos no tienen derecho a nada. (Docente 2)

Este grupo de docentes problematiza el impacto negativo que pueden tener en las subjetividades de quienes aprenden las representaciones que los culpabilizan por no haber aprendido antes, los inferiorizan o les hacen creer que no tienen capacidad para aprender, en consonancia con los hallazgos de la investigación educativa (Brusilovsky, 2006; Chaves et al. 2016). En otro lugar (Molina Galarza, 2019) hemos mostrado cómo en algunos estudiantes este tipo de concepciones produce un daño que luego es difícil de revertir. De acuerdo con Bourdieu, existe una “lógica de la competencia frenética que domina la institución escolar” y un “efecto de veredicto, o de destino, que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes: con una brutalidad psicológica sin atenuantes, la institución escolar impone sus juicios totales y sus decisiones sin nombre, que clasifican a todos los alumnos en una jerarquía única de las formas de excelencia” (2005, p. 122).

Frente a esa lógica, las y los profesores del grupo focal toman distancia y asumen perspectivas que, reconociendo el enorme desafío que enfrentan, conciben a quienes estudian como sujetos con capacidad de aprendizaje, crecimiento personal y empoderamiento colectivo.

LA ASISTENCIA DE ESTUDIANTES A LA ESCUELA COMO DESAFÍO PEDAGÓGICO-POLÍTICO

Una de las problemáticas que para las y los participantes del grupo focal obstaculizan el derecho a la educación es el ausentismo reiterado, que conduce con frecuencia al bajo rendimiento académico y al desgranamiento escolar.

- Yo tengo muchas [estudiantes] jóvenes que tienen que hacer muchas tareas o ayudar mucho en la casa. [...] Tienen relaciones complejas “intrafamiliares”. [...] Por el tema del desgranamiento, empiezan 20, después son 15 y ahora son 5, y a veces tenés 2. [...] El tema de las faltas, la asistencia, tratamos de trabajarla generando de alguna manera un compromiso y que los pibes se queden y no se vayan de la escuela. (Docente 1)

Algunos participantes del grupo focal han referido que las preceptoras llaman por teléfono a estudiantes ausentes para que vuelvan a cursar y que, inclusive, ellos/as han salido

a buscarlos a sus casas o a la plaza del barrio. También señalaron que forman grupos de *whatsapp* con sus estudiantes, o que se vinculan con ellos por *facebook*, para poder realizar un seguimiento de cada uno/a. El contacto personal parece ser clave para fomentar la presencia en clase. Vale destacar que estas estrategias de seguimiento con uso de redes sociales, así como el ir a buscarlos, exceden las obligaciones de la labor docente. Este tipo de estrategias dan cuenta de un profundo esfuerzo por lograr que los estudiantes estén presentes en la escuela.

Del fragmento citado se desprende, además, que las inasistencias responden a la sobrecarga de obligaciones fuera de la escuela, tales como las responsabilidades domésticas. También, a la “complejidad” de las relaciones familiares que afectan de modo particular a estudiantes mujeres, un modo de referir a la violencia contra ellas, que también aparece en otros momentos del grupo focal. En relación a la primera de estas cuestiones, investigaciones han destacado que las mujeres son, aun hoy, las principales responsables del trabajo no remunerado –trabajo doméstico y de cuidados– en el mundo y en Argentina (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enriquez, 2019). Ello redunda en una sobrecarga de responsabilidades, así como en una carencia extrema de tiempo libre para realizar otras actividades, denominada *expropiación de tiempo*, que afecta particularmente a las mujeres de sectores populares. Es decir, para el sentido común, las mujeres de sectores populares son habitualmente asociadas a la inactividad e incluso a la vagancia; sin embargo, la evidencia disponible hasta el momento señala lo contrario. Son quienes, de toda la estructura social, más horas dedican al día a trabajar, remuneradamente o no, para satisfacer sus necesidades y las de las personas bajo su cuidado. En la misma dirección y yendo más allá del sentido común dominante, el docente 1 evidencia una perspectiva de género y pone de manifiesto que las estudiantes se encuentran sobrecargadas de responsabilidades.

Aparece también, en las palabras del docente, la necesidad de lograr un compromiso de las y los estudiantes en relación a su presencia en la escuela. En un sentido común muy difundido, heredero de perspectivas meritocráticas y liberales, el no cumplimiento de las exigencias del sistema educativo y el abandono de los estudios recaería en el ámbito de la responsabilidad individual (Kaplan, 2008). Al respecto, Puiggrós señala:

En muchas ocasiones, las personas creen que si alguien fracasa en su escolaridad o en su carrera es porque careció de voluntad, no se esforzó o no tiene suficiente inteligencia. Concluyen que no deberían gastarse fondos públicos en su educación. Pero ¿acaso todas las personas nacen con la

misma posibilidad de acceso a la satisfacción de sus derechos? ¿La igualdad está asegurada para todos desde el nacimiento? (Puiggrós, 2019, p. 78)

La investigación educativa disponible revela que las causas que explican lo que la escuela denomina “éxito” y “fracaso” escolar no se encuentran en las capacidades y esfuerzos de los individuos, sino en las características de la estructura social en la que se hallan insertos, en especial, en las desigualdades vinculadas al origen social así como en las jerarquías sexuales imperantes (Kaplan, 2008; Fainsod, 2006; Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2018). En cuanto al origen social, en las aulas de la modalidad de jóvenes y adultos/as se hallan poblaciones que, en su mayoría, pertenecen a los sectores populares (Brusilovsky, 2006). En cuanto a las jerarquías sexuales, desde una perspectiva feminista es posible visibilizar que mientras varones y mujeres de esa modalidad vieron afectadas sus trayectorias escolares siendo niños/as o adolescentes por el ingreso precoz al mundo del trabajo, las mujeres se vieron además perjudicadas por la asunción de responsabilidades domésticas y labores de cuidado a edades tempranas (Fainsod, 2006; Molina Galarza, 2012a). Estas poblaciones presentan, por tanto, las trayectorias escolares “no lineales” o “no encauzadas” a las que ya hemos hecho referencia, que se alejan del cuadro de logros académicos alcanzados a edades esperadas (Terigi, 2009; Guevara, Bidauri y Harvey, 2018).

En relación a las políticas destinadas a hacer frente a la problemática del desgranamiento desde el accionar del Estado, una de las docentes mencionó los programas de transferencia de ingresos destinados a la población estudiantil que promueven la permanencia dentro del sistema educativo, del siguiente modo:

- El hecho de que haya un incentivo económico, a ellas eso les da la posibilidad de decir “salgo, puedo comprar las fotocopias, me puedo pagar el pasaje y no dependo de él para poder estudiar, si no es pedirle plata a él para que me diga que no, vos no salís de adentro de la casa, te quedas acá”.
(Docente 2)

Los denominados programas de transferencia condicionada de ingresos han sido implementados en Argentina durante las últimas dos décadas, con vistas a paliar las graves consecuencias sociales de los programas de ajuste estructural y las políticas económicas neoliberales de los años noventa. Su carácter “condicionado” se refleja en que

proveen dinero a familias pobres a condición de que estas cumplan acciones demostrables, generalmente vinculadas con la asistencia escolar y/o el control regular de la salud de los niños, niñas y jóvenes. Se trata de combatir la deserción escolar, la repitencia escolar y la inserción prematura y precaria en el mercado de trabajo de niñas, niños y jóvenes. (Dallorso, 2012, p. 86)

A lo largo de estas dos décadas, han tenido una variedad de modalidades y niveles de inversión social. Una parte de ellos ha tenido como beneficiaria a aquella población joven y adulta que aún no ha completado los niveles de escolaridad obligatorios, tanto el primario como el secundario. A cambio de un monto mensual en dinero, exigen la matriculación en ese nivel o la terminalidad educativa, según el caso. Se han destacado aquellos programas dirigidos a mujeres en situación de pobreza, violencia o vulnerabilidad.

En el fragmento antecitado, la docente alude a la problemática de dependencia económica que atraviesan algunas de sus estudiantes, en concordancia con investigaciones que muestran que la dependencia económica es un obstáculo para el desarrollo personal de las mujeres, tanto en lo que hace a la terminalidad de los estudios como en lo que respecta a su inserción laboral. El hecho de que las mujeres sean las principales responsables del trabajo doméstico y del trabajo de cuidados (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enríquez, 2019) también repercute negativamente en su trayectoria escolar (Molina Galarza, 2012a).

Sabemos, además, que mejores condiciones de vida promueven mejores condiciones de escolarización, favoreciendo trayectorias escolares exitosas en la juventud/adulthood (Molina Galarza, 2012b). Por tal razón estimamos, junto con la docente, que estos programas resultan adecuados para ciertos contextos y poblaciones.

Vale señalar que, en el marco del conjunto de categorías emergentes del grupo focal, la cuestión de las transferencias condicionadas de ingresos hace referencia al ámbito de las políticas socio-educativas, es decir, da cuenta de la necesidad de intervención estatal para el caso de grupos de población pertenecientes a las clases más desfavorecidas. Queda de manifiesto que no es suficiente la acción del sistema escolar ante problemáticas sociales de gran envergadura, como las situaciones de pobreza articuladas a la desigualdad de género. Es necesario, entonces, contar con políticas públicas que posibiliten el acceso a recursos materiales mínimamente necesarios para que estos grupos puedan permanecer en la escuela. Es cierto que este tipo de intervenciones no modifican en términos estructurales las circunstancias socio-económicas, pero también son válidas las observaciones de la docente en el sentido de que sólo contando con un subsidio es posible para algunas personas permanecer en la escuela.

LA NECESIDAD DE BRINDAR CONOCIMIENTOS QUE SIRVAN PARA LA VIDA

Es relevante destacar que, en el desarrollo del grupo focal, emergieron cuestiones que exceden el ámbito de intervención de la escuela y atañen a la acción de las políticas públicas, descriptas en el apartado previo, junto con otras en las que las escuelas y profesores/as tienen una incidencia fundamental, en el plano de las prácticas en el aula. Entre estas últimas, se destacó la importancia que tiene para las y los docentes brindar conocimientos “que les sirvan” a sus estudiantes.

- Cuesta horrores, porque no sabes si el Ambiente que les estás dando realmente les va a servir, entonces yo todo el tiempo me pregunto ¿pero, qué estoy haciendo? ¿les sirve o no les sirve? (Docente 2)

Vinculada a la cuestión de un conocimiento que sirva para la vida, está presente la preocupación por brindar herramientas que permitan al estudiantado “cuestionar” la realidad y poder desarrollar estrategias para transformarla. Surge la noción de “empoderamiento”:

- Y empezar a cuestionarse, que las herramientas que nosotros acercamos sirvan para cuestionar [...] En el CENS nuestro, están cerrando todo lo que es el canal aluvional y la basura sigue estando ahí. O sea, si yo voy y cierro el canal y la basura sigue estando y no viene el municipio a levantarme la basura [...] entonces, empezar a cuestionar ¿qué pasa con el municipio? Empezar a demandar y empezar a tener este protagonismo que decías vos [mira a otro docente] este empoderamiento desde lugares más críticos. (Docente 5)

Por otra parte, está presente la preocupación ante temáticas del currículum caracterizadas como “complejas”. Se trata de contenidos que pueden conducir a enfrentar a las y los estudiantes a situaciones de vulneración de derechos en las que se hallan insertos. Entonces, la estrategia a seguir es, como se expresó antes, la de cuestionar o “problematizar” una realidad social injusta.

- Yo cuando llegué, les tenía que dar relaciones humanas, globalización y demás. Llegué [...] a rearmar la materia. ¿Cómo darles gestión de recursos humanos a pibes que trabajan la mitad o todo en negro? O sea, esas cosas son complejas... Y de última, me parece que uno, desde las ciencias sociales, tiene armas porque estamos todo el tiempo problematizando, pero bueno, quizás a un profe de matemática le es más difícil. (Docente 1)

- Pero vos vas con las matemáticas y el chico va a pedir un préstamo. Estás en el último año y está programado el tema de economía y no sabe lo que es un préstamo, ni cómo es la tasa de interés. Entonces vos, en matemáticas, podes ir jugando con otros hechos de la realidad, [...] de la práctica de todos

los días. [...] O sea, es muy técnico, cuando el alumno necesita la práctica, ahí lo incentivás. (Docente 3)

En los fragmentos se explicita que cuando los contenidos del programa son útiles o necesarios para la vida, las y los estudiantes se ven incentivados. De hecho, el docente 3 resalta que el contenido que se brinda es muy técnico y que “el alumno necesita la práctica”. Esta cuestión nos parece crucial, ya que es lógico imaginar que situaciones en las que el currículum no parece estar vinculado a las necesidades de la vida de quienes estudian, es esperable que redunden en una falta de interés o de incentivo -para emplear el mismo término que el docente- por los contenidos escolares. Interpretamos que la díada interés/desinterés para avanzar en los estudios debe ser puesta en el contexto general de incertidumbre que se vive en términos sociales. Las y los jóvenes de nuestro tiempo no encuentran escenarios propicios para proyectar cómo serán sus vidas en el futuro (Molina Galarza, 2019). Esto excede por supuesto las posibilidades, deseos o esfuerzos individuales y debe entenderse como parte de tendencias sociales amplias. Los títulos y credenciales escolares se han devaluado (Dubet, 2015; Torrado, 2010) en un contexto global de desalarización y amplios períodos de movilidad social descendente en Argentina (Torrado, 2010). Así, aunque contar con un título de nivel secundario no garantiza el acceso a puestos de trabajo decentes, no contar con él plantea hoy riesgos de caer en los puestos más precarizados de la estructura ocupacional. A su vez, para quienes se encuentran en los sectores sociales más desfavorecidos sostener una escolarización durante tres años implica un esfuerzo importante. En la medida en que sientan que los contenidos abordados en la escuela se vinculan con sus necesidades vitales, seguramente tendrán mejor disposición para continuar con ese esfuerzo.

Esto se vincula además a la noción de justicia curricular, que ha emergido en los debates sobre el currículum en la última década.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres Santomé, 2011, p. 11)

Entendemos que la noción de justicia curricular permite dar cuenta de la preocupación de este grupo de profesores por atender, a través del currículum, a las necesidades de los

grupos o colectivos donde se insertan sus estudiantes que son, como sabemos, parte de las clases sociales más desfavorecidas de la estructura social.

Referirse a la justicia curricular compromete a considerar las necesidades del presente para seguidamente analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar y preparar para la vida a las nuevas generaciones. Meta que, lógicamente, preocupa a aquel profesorado comprometido con el empoderamiento de los colectivos sociales más desfavorecidos y, por tanto, con la construcción de un mundo mejor y más justo. (Torres Santomé, 2011, p. 12)

En esta cita aparece la idea de empoderamiento, también mencionada en el grupo focal, para hacer referencia a un proceso que mejore la situación de colectivos sociales. Así, tanto la noción de justicia curricular como la de empoderamiento refieren a escenarios donde lo que prima es la mirada de los colectivos que se forman, por sobre la tradicional perspectiva pedagógica que enfoca al sujeto individual del aprendizaje.

La mayoría de los/as docentes hicieron referencia a la vinculación entre las prácticas pedagógicas y la construcción de proyectos de vida, cuestión sobre la que volveremos en el apartado siguiente. Estrechamente ligados a esa construcción se encuentran conocimientos y herramientas que la escuela debe brindar a través del currículum:

- Nosotros, los que estamos en lo social, tenemos una visión distinta, entonces es interesante debatirlo con las otras áreas. [...] Son herramientas que tenemos que facilitarles a ellos, no solamente para el mundo laboral, sino para el proyecto de vida. Ahí un chico decía “esto no es simplemente para ir a buscar un trabajo”, sino cómo te desempeñas con otros, [no es] el ser ciudadano nada más, el hecho de votar, sino el hecho de cuando uno explica ciertas cosas ¿por qué estamos debatiendo estos temas? O porque viene un alumno y te diga “salió esto en el diario, o salió en la televisión”, y tenés que pararte y hablar de ese tema, olvidáte de lo curricular, porque apareció ese tema. [...] los chicos están en otra cuando la situación sucede, o un auto atropelló y vos tenés que escuchar a los chicos, porque es el compañero y para ellos es una semana de conflicto y de problemas. (Docente 3)

En ocasiones, la escuela no considera que las cuestiones emocionales formen parte de la situación de aprendizaje. A diferencia de ello y tal como señala el docente en el fragmento anterior, ante una situación emocional muy adversa “los chicos están en otra” y quizás no estén dadas las condiciones para seguir desarrollando las actividades programadas. Un alto en el desarrollo del programa y una escucha atenta por parte del/de la docente pueden generar condiciones mejores para luego continuar con las actividades curriculares.

LA “DISTANCIA SOCIAL” Y LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA

Algunos docentes del grupo focal han destacado la “distancia” existente entre las posiciones sociales ocupadas por docentes y estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos/as. Al respecto, uno de ellos expresó

- Generalmente los profes no venimos del mismo lugar de donde están los chicos, entonces hay una distancia que es súper difícil de mantener, hay cuestiones de lenguaje que a veces no nos damos cuenta, o cosas que pensamos que son una cosa y [...] Hay profes que tienen mucho más tiempo [dando clases] y ya manejan con más fluidez ese tipo de distancia, pero es difícil, porque provenimos de lugares, de posiciones sociales distintas. Entonces, esa barrera hay que vencerla y, también, las expectativas que a veces tiene el profe. [...] Tiene que adecuarse a las expectativas y al proyecto de vida que puedan generarse en los pibes. Es difícil articular esa cabeza con esa otra cabeza y en el medio meter lo curricular. (Docente 1)

Estas palabras son reveladoras de las dificultades de encuentro que, en el trabajo en el aula, tienen docentes y estudiantes, en la medida en que los primeros pertenecen a clases sociales mejor posicionadas que los últimos. Hay, entonces, una “distancia social” que franquear. Las clases más favorecidas poseen, en términos de Bourdieu (2005), el capital cultural, siempre arbitrario, que la escuela requiere para avanzar exitosamente en los estudios. Los estudiantes oriundos de las clases populares, en cambio, no son poseedores de ese capital, lo que redundará en mayores esfuerzos para poder adaptarse a los requerimientos académicos. Conscientes de esto, los docentes procuran franquear esa distancia para promover los aprendizajes. Tras leer a Bourdieu, podríamos interpretar que se trata de una misión difícil de lograr. El sistema de enseñanza tampoco prepara adecuadamente a sus futuros docentes para encarar este tipo de labores de gran complejidad pedagógica (volveremos sobre esto más adelante). Sin embargo, tras el análisis del grupo focal podemos aventurar que el hecho de que las y los profesores tengan conciencia respecto de estas diferencias parece ser un muy buen punto de partida o, al menos, el escenario más favorable en el marco de una situación de enseñanza y aprendizaje muy compleja. En esta dirección, las pedagogías críticas nos permiten sostener la idea de que toda persona puede realizar nuevos aprendizajes en las condiciones adecuadas y que el fracaso no tiene por qué ser el destino escolar de los estudiantes de clases populares (Giroux, 1993; Kaplan, 2008).

En cuanto a la cuestión de los proyectos de vida, a la que se ha hecho referencia de manera reiterada en el grupo focal, en el fragmento anterior el docente pone en cuestión la

idea de que sean los profesores quienes impongan cuáles son los proyectos legítimos a los que deben aspirar las y los estudiantes. En cambio, destaca la necesidad de poner la mirada en aquellos que se están educando y que ocupan esos lugares sociales peor posicionados para el diseño de nuevos proyectos, los proyectos posibles, los que “puedan generarse en los pibes”.

Y continúa:

- Nosotros a veces tratamos de que los chicos, por ejemplo, los llevamos a los chicos de tercero a la feria educativa [...] todo el tiempo tratamos de que vean otras cosas y que los chicos se motiven. [...] Estamos todo el tiempo diciéndoles: no te quedés acá, más allá del laburo, buscá otra cosa. Y tiene que ver, me parece, con volver otra vez a las historias de vida. Si realmente es difícil para nosotros tener a ese grupo, a esa población, 3 ó 4 horas [por día] que es lo que te demanda el CENS, [...] me imagino que sostener un estudio universitario, una carrera terciaria es sumamente complicado en esos contextos. Entonces, también hay que pensar que siga transformándose la realidad en algún punto. Y que permita o que siga habiendo más movilidad de clases y que permita que esto cambie un poco. [...] El CENS tiene que ser el lugar donde formen proyectos de vida, no sé si el proyecto de vida burgués, algún proyecto de vida, digamos, un proyecto de vida que apunte a que los chicos salgan hacia otra cosa. (Docente 1)

- Esto del proyecto de vida, el laburo lo necesitan las pibas, en su proyecto de vida está el poder sostenerse, digamos, empezar a romper un poco con las dependencias económicas del marido. (Docente 5)

- Yo tengo siempre la costumbre, porque he dado en los tres cursos, al principio, cuando los vas conociendo, [les pregunto] ¿por qué vienen? ¿cuál es la intención? Siempre tengo una charla con ellos previo a lo que es la presentación, para conocerlos. Y [después] hacerles recordar por qué vienen, o sea, que el alumno cuando vos le decís “vine por...”, bueno ¿y qué más? (Docente 3)

A partir de los saberes y experiencias de este grupo de docentes, recuperamos la idea de que la escuela puede constituirse en un ámbito que impulse la construcción de nuevos proyectos y oportunidades vitales, considerando ciertas cuestiones. En primer lugar, no se puede perder de vista el punto de partida en que se hallan hoy las y los estudiantes, que ocupan las posiciones menos favorecidas en el espacio social (Bourdieu, 2000). Quienes estudian en CENS conocen, mejor que nadie, las limitaciones y condicionamientos sociales con los que tienen que lidiar día a día. En consecuencia, desde la mirada docente, es necesario tener en cuenta las perspectivas de los propios estudiantes para la promoción de proyectos de futuro que sean posibles y que les permitan “ir más allá”, “salir hacia otra cosa”, que haya más “movilidad social”, “romper con las dependencias económicas” del presente.

Observamos que la escolarización secundaria sigue vinculada a la idea de movilidad social ascendente, lo que constituye una representación de larga duración en Argentina.

“PREPARADOS PARA QUE LAS COSAS NO SALGAN”: SOBRE LAS DISPOSICIONES Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Respecto de los desafíos que enfrenta el profesorado en las aulas, observamos que las y los participantes del grupo focal están lejos de asumir una mirada romántica o ingenua. Más bien presentan lo que podríamos llamar una suerte de “pesimismo esperanzado”, concepto que tomamos del filósofo y economista Franz Hinkelammert, quien afirma:

Somos pesimistas en cuanto a los resultados que la civilización, en la que todavía nos movemos, va a traer. Y pesimistas también en cuanto a la posibilidad de enfrentar esos resultados. Por tanto, necesitamos una justificación de la acción frente a esto, que no calcula la posibilidad de la victoria. [...] la acción no se valida por el éxito que se pueda alcanzar, la acción tiene sentido en sí misma, aunque no resulte. (Hinkelammert, en Fernández y Silnik, 2011, p. 74 y 75)

Entendemos que la noción filosófica de pesimismo esperanzado es ilustrativa de un sinnúmero de situaciones que tienen lugar cotidianamente en las aulas de JyA. El profesorado comprende que las apuestas pedagógicas que realiza día a día pueden no conducir a los resultados esperados. Sin embargo, no es el logro de indicadores de “éxito” escolar lo que motiva las acciones pedagógicas emprendidas, como se desprende de realizar una mirada del conjunto de las intervenciones del grupo focal analizadas en este artículo. Para sostener esta afirmación, consideramos a continuación las palabras de uno de los docentes, que afirmaba:

- La realidad nuestra es que [el trabajo en clase] tiene que ser súper, súper dinámico, como dice el profe [señala a otro docente]. Y, aparte, estar todo el tiempo preparados para que las cosas no salgan. No digo preparate para la frustración, pero sí saber que las cosas pueden no pasar [...] Yo les dije un día: les voy a adelantar clases [...] un día que no tenía que ir, porque yo voy los jueves, pero justo una profe no iba. Les digo: voy el viernes y les adelanto clases, y bueno fue uno, de los cinco o seis que tenía, no fue ninguno, vino una de las chicas. [...] Si decís “yo que me vengo, hago el sacrificio” [lo dice con tono de enojo. Risas en el resto de los participantes]. [...] Pero no podés frustrarte, tenés que estar acostumbrado a eso. A que vas a armar un día una clase, y a decir: traje una súper película y vinieron tres, o la película que vos creés que era súper interesante, no era súper interesante. [Risas] Entonces, eso es lo que yo veo, que es súper dinámico y súper desafiante. [...] No es que lo hacen a propósito, no es que me quieren jugar la mala pasada del profe, como pibes de secundaria... están en otro contexto.

Entonces, a los profes nos cuesta mucho en ese sentido, a mí me cuesta mucho en ese sentido. (Docente 1)

En primer término, observamos que en ese “prepararse para que las cosas no salgan” emerge el malestar de muchos profesores frente a una labor difícil: lograr dar continuidad y sentido a una práctica pedagógica que se desarrolla en condiciones adversas. Nos parece que dar lugar a la expresión de ese malestar es un buen punto de partida en lo que hace al reconocimiento de emociones como la frustración que, en ocasiones, genera la tarea de enseñar. En segundo término, observamos que el docente no se queda detenido en la expresión de ese malestar sino que, a continuación, lleva a cabo un análisis de la situación que le permite resignificarla: expresa que no se trata de una “mala pasada” que tenga como blanco al profesorado. En cambio, se trata de “otro contexto”, el de las poblaciones peor posicionadas en el espacio social -para decirlo en términos de Pierre Bourdieu (2000) – el que configura la situación de aprendizaje en el aula. Para este escenario propone estar “preparados”: aquí radica, entonces, la apuesta. Es un punto de partida para la acción pedagógica, un punto de partida para el que las y los docentes requieren de saberes específicos, como se evidencia en las intervenciones que siguen:

- Yo creo que ahí hay un problema más grande de fondo, que no puede entrar nuestra absoluta subjetividad para tomar unas horas de clase. Creo que debería haber más preparación para ingresar a los CENS, porque vos lo haces desde tu voluntad. [...] Nosotros [se refiere a su escuela] somos muy poquitos, entonces tenemos esa conciencia, pero simplemente porque tenemos conciencia, porque hay profesores, como decís vos [señala a otra docente], que no la tienen, no hay preparación para entrar a un CENS, eso me parece. (Docente 7)

- No hay formación, no sólo para el CENS. No es la realidad para la que nos prepara la universidad. Por lo menos en la Universidad Nacional de Cuyo, que es donde yo me he formado y es “la” formadora de docentes acá en Mendoza, no te forman para una realidad... para diferentes realidades socioeconómicas. Tenemos otro esquema de formación, más para la clase media, casi para el CUC7 te forman. Pero la verdad es que la escuela del CUC es una sola, dos o tres habrá parecidas al CUC, y después están todas las otras, es la mayoría, y para esa realidad no tenemos herramientas. Sí esto que vos decís [mira a la docente anterior] de la conciencia, sí es una elección casi personal. (Docente 8)

⁷ La sigla CUC refiere al Colegio Universitario Central dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo. Se trata de uno de los establecimientos secundarios con mayor prestigio en la Provincia de Mendoza. Es muy demandado y los estudiantes que ingresan allí son seleccionados en función de sus calificaciones en el nivel primario.

Hay acuerdo en la necesidad de que las y los profesores de JyA reciban formación docente acorde a la especificidad de la modalidad. La población estudiantil es diferente al estudiantado de las escuelas secundarias comunes, no sólo por la edad sino también por el tipo de problemáticas sociales que enfrentan (Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2018; Molina Galarza, 2019). Ello configura condiciones para la enseñanza y el aprendizaje para las que, desde la perspectiva del grupo focal, el profesorado no está preparado.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: SOBRE LAS CONDICIONES PARA ENSEÑAR Y APRENDER

Un aspecto en torno al que acordaron las y los participantes del grupo focal fue la necesidad de mantener una relación personal con cada estudiante. En ella, la primacía del diálogo se consideró fundamental. En este punto, algunos docentes hicieron hincapié en la importancia de la cotidianeidad que debe tener esa relación con cada alumno.

- Cuando el docente no está en contacto con el alumno, yo creo que hay un problema pedagógico grave, y creo que el sistema tiene que cambiar. Lo que no cambiamos en el sistema educativo secundario, terciario y, en este caso, CENS, es la pedagogía, y seguimos dando la educación de hace 110 años. O sea, por lo único que nos preocupamos es por la parrilla y ver cómo hacemos para meter todo... Pero la pedagogía no, el sistema pedagógico no cambió. Yo siempre digo, no puedo seguir a un alumno, su situación personal o, digamos, su situación académica, porque tengo que hacer distintas estrategias para cada uno, si lo veo una sola vez a la semana. (Docente 3)

- Los seguimos por facebook, ¡y sí! Porque si nos anotamos como docentes de JyA en las TICs, no por el Postítulo sino para aprender a manejar las TICs, al joven y adulto que no está lo vamos a poder seguir por facebook y vamos a poder dar clases desde otro lugar. Esto que decíamos de la dinámica, desde otro lugar, si no, estamos reproduciendo la educación tradicional, bancaria. (Docente 5)

Como vemos, el poder dar clases “desde otro lugar”, con un acompañamiento personal a cada estudiante, con una relación fluida, es concebido como necesario, como parte de la nueva “dinámica” que tienen que implementar los docentes en clase. Se trata de aspectos que exceden a lo que tradicionalmente se consideró labor pedagógica (“nos preocupamos por la parrilla y ver cómo hacemos para meter todo”) pero que, en el presente, sí son percibidos como parte del quehacer en el aula.

INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Otro aspecto resaltado en las intervenciones del grupo focal, que hace a lo pedagógico desde la óptica de las y los participantes, es la integración social del grupo de estudiantes entre sí y con la comunidad educativa más amplia. Esa integración puede favorecer cuestiones diversas:

- En el CENS donde yo estaba, las asesoras trataban de que los actos no fueran un acto formal, sino que en el del 25 de mayo, por ejemplo, se hacían pastelitos, chocolate, que el que sabía tocar la guitarra tocara la guitarra. Y yo creo que en esos momentos se hacían encuentros re lindos, porque estábamos todos, todos los cursos, todos los profes, y que llevaran el mate, el que sabía hacer bizcochuelo, bizcochuelo. Y que en los actos no fuera solo cantar el himno. Y eso era todo trabajo de las asesoras. (Docente 6)

- Hay otras prácticas que también hacemos en los CENS, por ejemplo, que los viernes se comen pizzas, o sea, tratás de unirlos por otro lado, o bueno, nos juntamos a tomar mates. [...] Porque no iban los chicos, no iban los días viernes. (Docente 2)

- Lo de las pizzas fue una cuestión que alguna vez lo incentivamos. [...] Claro, no iban el día viernes, el día viernes era el concepto “no vamos” generalizado, ese concepto salió dos o tres años atrás. Entonces salió el tema de [vender] pizzas y, además, que sean recursos de ellos. Uno de los temas que hay que empezar a incentivar es el tema de la infraestructura. [Y otro] de los problemas que tienen los chicos de los CENS es el tema de las fotocopias, hacer fotocopias les cuesta. (Docente 3)

- Los pibes participan, participan, se organizan, se insertan quizás en otros espacios [...]. Por ejemplo [en nuestro CENS] se creó con el proyecto Mauricio López⁸, hace como 4 ó 5 años [...] una radio comunitaria. Entonces está la radio y hay muchos chicos que en algún momento participaron con la radio. [...] Es la radio la que viene a pedirnos que hagamos cosas juntos. [...] Por ahí la experiencia de participación de los chicos y las chicas sí tiene que ver con una autorganización, de acuerdo a lo que han ido pudiendo, de acuerdo a la necesidad y a lo que han podido resolver desde lo personal. O sea, sin tanta intervención de la escuela, sin tanta pizza. (Docente 5)

Se observa una diversidad de perspectivas en torno a la integración y la participación del estudiantado en actividades que trascienden el formato escolar tradicional. Algunos docentes han considerado oportuno que sea la institución la que promueva y dé lugar a este tipo de propuestas. Desde otras miradas, en cambio, se pone en valor la iniciativa de los propios estudiantes, sin “tanta intervención de la escuela”. Más allá de las diferencias, parece

8 Los proyectos “Mauricio López” son proyectos de extensión universitaria que se desarrollan en territorio con financiamiento de la Universidad Nacional de Cuyo.

relevante que estas otras actividades sean vistas como instancias que pueden resultar favorables a los procesos pedagógicos, en distintos sentidos. Así, la integración social de la comunidad educativa favorece, por ejemplo, que los actos escolares pasen de ser meras instancias formales a espacios de encuentro y creación de vínculos, o que las pizzas de los días viernes a la noche contribuyan a sostener la asistencia a clases. Este tipo de actividades también conduce a generar recursos que pueden destinarse a diversas necesidades educativas.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes de nivel secundario en torno a la educación en la modalidad de JyA. Como vimos, la concepción de la educación secundaria como derecho emergió desde las primeras intervenciones de los participantes del grupo focal y fue un aspecto en el que rápidamente se estableció un primer acuerdo. Pudimos saber que no se trata de un posicionamiento ampliamente difundido entre los actores escolares y que, para que el estudiantado pueda experimentar el derecho a educarse como propio, es fundamental que los docentes asuman una postura clara al respecto y los acompañen en el “hacerse cargo” que transitar por el nivel medio implica. Uno de los desafíos pendientes en los establecimientos parece ser el de trabajar en torno a las representaciones que subordinan el derecho a la educación secundaria al rendimiento escolar de cada estudiante. Esto podría estar conduciendo, en la práctica, a naturalizar o legitimar el alejamiento del sistema educativo de quienes no responden a la “excelencia” buscada por algunos docentes. Aquí reaparece la vieja perspectiva meritocrática de que la educación, en este caso la de nivel secundario, está allí sólo para quienes obtengan buenos (o incluso “excelentes”) resultados escolares, poniendo en duda la continuidad de quienes no lo logran. Así, las poblaciones que por diversas razones –siempre vinculadas a las desigualdades sociales a las que han hecho referencia los docentes del grupo focal, en consonancia con Dubet (2015) y Puiggrós (2019)– más necesitan del “acompañamiento” de sus docentes serían, precisamente, aquellas que menos lo tienen.

Destacamos, sin embargo, que junto a esas visiones meritocráticas conviven otras –puestas de manifiesto entre los docentes del grupo focal– que asumen el desafío pedagógico de concebir a sus estudiantes como sujetos capaces de aprender, de liberarse de las “dependencias económicas” en el caso de las mujeres y de “empoderarse”, para expresarlo con los mismos términos empleados en las intervenciones.

Respecto de la necesidad de sostener la asistencia del estudiantado a los establecimientos escolares a lo largo del cursado, surgió la referencia a programas de transferencia condicionada de ingresos que, en distintos momentos del tiempo durante las últimas dos décadas, se han implementado con esa finalidad. Ello ha permitido que la población estudiantil beneficiaria pueda asistir, costear transporte y fotocopias, así como enfrentar el costo de oportunidad (Durán Heras, 2012) de dedicar su tiempo a estudiar en lugar de estar realizando otro tipo de actividades. Las mujeres se encuentran en situaciones críticas toda vez que experimentan situaciones como control, falta de libertad personal y dependencia económica impuestas por sus cónyuges. En esos escenarios de dominación patriarcal, la realización de una actividad en base a la cual se percibe un subsidio, abre nuevas posibilidades de crecimiento personal.

De los hallazgos del grupo focal emergió también la preocupación por ofrecer, a través del currículum escolar, conocimientos que “sirvan para la vida” al igual que herramientas que permitan al estudiantado cuestionar la realidad para transformarla. La posibilidad de problematizar realidades sociales injustas se presenta como una herramienta de las ciencias sociales de la que los docentes esperan que el estudiantado se apropie. Pero más importante, aún, es que esta herramienta permite abordar en clase situaciones de vulneración de derechos que sufren los miembros de las clases populares, es decir, situaciones percibidas como “delicadas” por parte de los docentes. Interpretamos que, para las y los profesores, un tratamiento inapropiado de esas problemáticas puede conducir a revictimizar a quienes las sufren, razón por la cual se posicionan en un lugar de cuidado hacia el estudiantado.

En el desarrollo de la labor pedagógica, la idea de estar “preparados para que las cosas no salgan” surge como una cuestión que moviliza a las y los docentes, expresando cierto malestar. La modalidad de JyA enfrenta al profesorado a situaciones de enseñanza y aprendizaje adversas para las cuales, desde sus propias perspectivas, no han recibido la formación necesaria. Aparece, entonces, la necesidad de que los trayectos de formación docente pongan mayor énfasis en aquellas poblaciones de estudiantes que paradójicamente, como ya señalamos antes, son las que menos atención han recibido y las que más dificultades enfrentan para avanzar en los estudios.

Otra cuestión que emergió de manera sostenida a lo largo de los diálogos del grupo focal fue la construcción de proyectos de vida que la escuela posibilita. Quedó claro que el rol del profesorado no es el de imponer a las y los estudiantes un proyecto de vida a seguir –lo

cual difícilmente tendría impacto positivo en las vidas de quienes se educan– sino el de acompañar al estudiantado en la construcción de nuevos proyectos posibles.

Finalmente, tomamos prestada de la filosofía la noción de “pesimismo esperanzado” para caracterizar el modo en que este grupo de docentes de JyA se posiciona frente a la labor pedagógica, día a día. Lo hacen con el dolor que genera hacer frente a realidades sociales injustas que a menudo invaden las aulas, pero también, con la firmeza de quien no renuncia de antemano a la posibilidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida del estudiantado. No conocen cuáles serán, en el largo plazo, los resultados de las apuestas pedagógicas que llevan a cabo y, aun así, sostienen esas apuestas.

REFERENCIAS

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

BOURDIEU, P. Espacio social y génesis de las clases. En **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, 2000, p. 281-309.

BOURDIEU, P. **La distinción**. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 2006.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. **Los herederos**. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BRUSILOVSKY, S. **Educación escolar de adultos**. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

CHAVES, M., FUENTES, S. G. y VECINO, L. Merecer la escuela. Fronteras en una escuela secundaria de sectores populares. En: **Experiencias juveniles de la desigualdad: Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos**. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario /CLACSO, 2016, p. 19-35.

CIFUENTES, R. M. **Diseño de proyectos de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

CLAUS, A. y SANCHEZ, B. **El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década**. Buenos Aires: CIPPEC/ Fundación Lúminis/ GCFE, 2019.

DALLORSO, N. La emergencia de las transferencias monetarias condicionadas en la red de *manzanas* y *comadres* de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En Pérez Rubio, A. M. y Antequera Durán, N. (Eds.). **Viejos problemas, nuevas alternativas: Estrategias de lucha contra la pobreza gestadas desde el Sur**. Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 77-104.

Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120716122727/PerezAntequera.pdf>

DUBET, F. **¿Por qué preferimos desigualdad?** (Aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

DURÁN HERAS, M. A. **El trabajo no remunerado en la economía global**. Bilbao: Fundación BBVA, 2012.

FAINSOD, P. **Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media**: Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

FERNÁNDEZ, E. y SILNIK, G. (2011). **Teología profana y pensamiento crítico**: Conversaciones con Franz Hinkelammert. Buenos Aires: CLACSO/CICCUS.

GIROUX, H. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México: Siglo XXI, 1993.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

GUEVARA, B., BIDAURI, M. P. y HARVEY, C. Trayectorias juveniles: los caminos desiguales de la educación al trabajo en Argentina. Tres casos de estudio. **Laboratorio**: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social, 28, 2018, p. 144-165. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/2529/2519>

KAPLAN, C. V. **Talentos, dones e inteligencias**: El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue, 2008.

LAMAS, M. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. **Cuicuilco**, 7 (18), 2000. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

MAFFÍA, D. Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. KOROL y G. C. CASTRO (Comps.) **Feminismos populares**: Pedagogías y políticas. Colombia: La Fogata/ América Libre, 2016, p. 137-153.

MOLINA GALARZA, M. La dída éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. **Revista Electrónica Educare**, 16 (2), 2012(a), p. 143-161. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4023/15995>

MOLINA GALARZA, M. Programas sociales con componente educativo: ¿una alternativa frente a la pobreza? El caso del Plan Jefas de Hogar en Mendoza, Argentina. En: PÉREZ RUBIO, A. M. y ANTEQUERA DURÁN, N. (Eds.). **Viejos problemas, nuevas alternativas**: Estrategias de lucha contra la pobreza gestadas desde el Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2012(b), p. 105-133. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120716122727/PerezAntequera.pdf>

MOLINA GALARZA, M. ¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza. **Espacios en Blanco**: Revista de Educación,

29 (1), 2019, p. 45-64. Recuperado de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/252>

MOLINA GALARZA, M., MELONARI, E. y MASELLI, A. Éxito y fracaso escolar: perspectivas del profesorado en ciencias sociales. **Temas de Educación**, 23 (2), 2018, p. 170-190. Recuperado de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1008/1164>

MORGADE, G. (Comp.). **Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa**. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

PUIGGRÓS, A. **La escuela, plataforma de la patria**. CABA: UNIPE Editorial Universitaria/ CLACSO, 2019.

RODRÍGUEZ ENRIQUEZ, C. Aportes de la economía feminista para abortar la desigualdad: la cuestión del cuidado. En: QUIROGA DIAZ, N. y DOBRÉE, P. (Comps.). **Luchas y alternativas para una economía feminista emancipatoria**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019, p. 140-151.

TERIGI, F. **Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa**. Buenos Aires: OEA/ Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

TORRADO, S. Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social. En TORRADO, S. (Dir.) **El costo social del ajuste** (Argentina 1976-2002). Tomo I. Buenos Aires: Edhasa, 2010, p. 21-61.

TORRES SANTOMÉ, J. **La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar**. Madrid: Morata, 2011.

SCOTT, J. El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En J. AMELANG, J. y NASH, M. (Eds.). **Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea**. Valencia: Alfons el Magnanim, 1990, p. 23-56.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis, 2000.

Recebido em: 16.12.2020

Aceito em: 08.07.2021

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEBIDA COMO UM DIREITO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

MERCEDES MOLINA GALARZA

Investigadora Adjunta del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina.

Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación y Doctora en Ciencias Sociales

E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7099-9225>

RESUMO

O trabalho faz parte do campo de estudos relacionados à educação de jovens e adultos. Propõe-se analisar as representações e práticas de um grupo de professores em torno do ensino médio como um direito, em Mendoza, Argentina. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, com base em um grupo focal, no qual professores da área de ciências sociais da modalidade de jovens e adultos participaram. Entre os principais resultados, destacam-se uma série de categorias emergentes do grupo focal que se referem ao ensino médio como um direito: a presença dos alunos na escola como um desafio político-pedagógico; a necessidade de fornecer conhecimento útil para a vida; a existência de uma “distância social” entre professores e alunos como cenário para a construção de projetos de vida; a necessidade de estar “preparados para que as coisas não corram” no caso dos professores; a criação de condições para o ensino e a aprendizagem; finalmente, a questão da integração da comunidade educacional. Os resultados fazem parte de uma investigação maior, que investiga as experiências escolares dos alunos; as representações dos professores e a existência de tradições político-pedagógicas críticas na educação de Mendoza.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Direito à educação. Professores. Educação de jovens e adultos. Nível secundário.

YOUTH AND ADULT EDUCATION CONCEIVED AS A RIGHT: REPRESENTATIONS AND PRACTICES

ABSTRACT

The work is part of the field of studies of youth and adult education. Its objective is to analyze the representations and practices of a group of teachers around secondary education as a right, in Mendoza, Argentina. In methodological terms, this is a qualitative study based on a focus group, in which teachers from the social sciences area of the youth and adult modality participated. Among the main results, a series of emerging categories of the focus group that refer to secondary education as a right stand out: student attendance at school as a pedagogical-political challenge; the need to provide useful knowledge for life; the existence of a “social distance” between teachers and students as a framework for the construction of life projects; the need to be “prepared so that things don't go” in the case of teachers; the creation of conditions for teaching and learning; finally, the issue of the integration of the educational community. The results are part of a larger investigation, in which they are

investigated the students' school experiences; the teachers' representations and the existence of critical political-pedagogical perspectives in Mendoza education.

Key words: Educational inequality. Right to education. Teachers. Youth and adult education. Secondary level.

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

RESUMEN

El trabajo se inscribe en el campo de estudios referidos a la educación de personas jóvenes y adultas. Se propone analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes en torno a la educación secundaria como derecho, en Mendoza, Argentina. En términos metodológicos, se trata de un estudio cualitativo basado en un grupo focal, del que participaron docentes del área de las ciencias sociales de la modalidad de jóvenes y adultos. Entre los principales hallazgos, se destaca una serie de categorías emergentes del grupo focal que dan cuenta de la educación secundaria como derecho: la asistencia de estudiantes a la escuela como desafío pedagógico-político; la necesidad de brindar conocimientos que sirvan para la vida; la existencia de una “distancia social” entre docentes y estudiantes como marco para la construcción de proyectos de vida; la necesidad de estar “preparados para que las cosas no salgan” por parte de las y los docentes; la generación de condiciones para enseñar y aprender; finalmente, la cuestión de la integración de la comunidad educativa. Los resultados se inscriben en una investigación mayor, en la que se indagan las experiencias escolares del estudiantado; las representaciones del profesorado y la existencia de tradiciones político-pedagógicas críticas en la educación mendocina.

Palabras clave: Desigualdad educativa. Derecho a la educación. Docentes. Educación de jóvenes y adultos. Nivel secundario.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, estamos interessados em abordar a educação secundária como um direito, para investigar as formas pelas quais este direito se concretiza na educação de jovens e adultos (EJA) na Província de Mendoza, na Argentina. A população que frequenta esta modalidade tem realizado trajetórias escolares que se caracterizam como “não lineares” ou “não canalizadas” (Terigi, 2009, p. 19), vendo os percursos dos diferentes estabelecimentos de ensino ser interrompidos em fases anteriores da sua vida. A possibilidade de reingresso no sistema educacional na modalidade JEA às vezes é concebida como uma “nova oportunidade” por diversos atores da escola, tanto professores quanto alunos. Nessa abordagem, queremos ir além da concepção de “oportunidade”, o que implicaria que os benefícios da educação estão aí para quem quiser aproveitá-la.

Enfatizar essa ideia nos permite questionar o que significa que a educação, principalmente no nível médio, é um direito? De que forma o sistema educacional de Mendoza cria condições para sua efetiva realização, em particular nas populações que foram privadas do direito à educação em algum momento de sua trajetória escolar? E mais especificamente, como eles o concebem e o que os professores podem fazer em relação a esse direito?

Diante desse universo de indagações, este trabalho tem como objetivo analisar as representações e práticas de um grupo de professores do ensino médio sobre a educação como um direito, na modalidade Jovens e Adultos. São professores que ministram disciplinas da área de ciências sociais e foram convidados a participar de um grupo focal. Este era composto por oito participantes, quatro homens e quatro mulheres, cuja antiguidade variava de um a vinte e cinco anos de serviço.

A técnica do grupo focal constitui um instrumento de pesquisa qualitativa que busca construir conhecimento sobre determinado problema, sob a orientação de um moderador e a partir das intervenções dos participantes. Permite o surgimento de ideias, perspectivas, posições subjetivas, acordos e desacordos a partir das quais a conversa em grupo avança (Valles, 2000; Cifuentes, 2011). Nesse caso, discutiram a educação em centros educacionais de nível médio (CENS) atendidos pela EJA. Junto com Bourdieu (2000; 2006) concebemos as representações e práticas dos agentes sociais a partir de seus esquemas de percepção, ação e reflexão. Eles são o produto de certas circunstâncias sociais e temporais, mas também produtores de espaço social.

O fato de tê-los convidado a participar de um grupo focal responde à concepção dos professores como intelectuais (Giroux, 1990), possuidores de certos conhecimentos específicos. Por um lado, saberes vinculados aos saberes disciplinares como profissionais das ciências sociais, o que os torna intérpretes dos problemas da sociedade em que vivem. De outro, conhecimentos advindos da vivência como professores em salas de aula da modalidade EJA. Concordamos com Bourdieu que "em certo sentido, os agentes conhecem o mundo social melhor do que os teóricos" (2005, p. 51). Ou seja, entendemos que são especialistas que carregam um conjunto de conhecimentos valiosos para esta pesquisa.

No que se refere às categorias de interpretação, essas emergiram do trabalho analítico realizado após a realização do grupo focal, a partir de uma leitura global do diálogo e das trocas ocorridas. A concepção do ensino médio como um direito surgiu desde o início e foi um aspecto em torno do qual o conjunto de participantes concordou. A partir daí,

emergiram uma série de categorias que dão conta da educação como um direito, entre elas: a frequência escolar dos alunos como desafio político-pedagógico; a necessidade de fornecer conhecimentos úteis para a vida; a existência de um “distanciamento social” e a construção de projetos de vida a partir da escola; estar “preparado para que as coisas não deem certo” em relação às disposições e à formação de professores; a geração de condições de ensino e aprendizagem; por fim, a questão da integração da comunidade educativa.

Ao longo da investigação e em virtude do referencial teórico escolhido, mantivemos uma perspectiva atenta sobre a forma como as desigualdades sociais e as desigualdades escolares se relacionam. Isso implica levar em conta que os privilégios baseados no classismo e no sexismo que operam fora da escola também estão presentes de diferentes maneiras no campo escolar (Bourdieu, 2005; Giroux, 1993; Brusilovsky, 2006; Morgade, 2011; Kaplan, 2008; Molina Galarza, 2012a).

Um domínio primário das relações de poder e desigualdade são as relações de gênero (Scott, 1990). O conceito de gênero dá conta daquele conjunto de significados contingentes que as diferenças sexuais assumem em uma dada sociedade; designa as construções sociais e culturais existentes em torno da dicotomia feminino / masculino que costumam ser entendidas como identidades sexuais naturais e adequadas, supostamente explicáveis pelas diferenças biológicas dos indivíduos (Scott, 1990; Lamas, 2000; Maffía, 2016). A escola, como instituição inserida em nossa sociedade, não é alheia às desigualdades de gênero, nem às lutas políticas contra as hierarquias sócio sexuais e por uma educação apenas sexuada (Morgade, 2011). Portanto, utilizamos aqui a perspectiva de gênero como ferramenta de análise sociológica, a fim de investigar os processos que reproduzem o sexismo na educação e as práticas que tendem a subvertê-lo.

No que diz respeito às desigualdades de classe, a pesquisa educacional contabiliza, desde pelo menos os anos 60, as correlações entre origem social e desempenho escolar do corpo discente, bem como os processos de reprodução da estrutura de classe para os quais os sistemas escolares contribuem (Bourdieu e Passeron, 2006; Bourdieu, 2005). A escola está inexoravelmente ligada, nessas perspectivas, à reprodução de uma sociedade fragmentada; A igualdade de oportunidades é, então, um mito fundador que não tem correlação na realidade (Dubet, 2015). Pela abordagem que aqui mantemos, é inevitável que as desigualdades na origem social dos alunos deem lugar a percursos escolares diferenciados, com oportunidades desiguais. No entanto, estamos otimistas de que, Como diz Kaplan (2008), o fracasso escolar não precisa ser o destino dos grupos sociais mais desfavorecidos. A escola tem a possibilidade

de revisar e modificar os mecanismos de reprodução das desigualdades. Para isso, tanto a pesquisa educacional, para a qual este trabalho pretende contribuir com seu “grão de areia”, quanto o aumento do investimento educacional baseado em necessidades pedagógicas são essenciais (Claus e Sanchez, 2019).

Os resultados analisados neste artigo fazem parte de uma investigação mais ampla, na qual são investigadas as experiências escolares dos alunos; as representações do corpo docente e as tradições político-pedagógicas do sistema educacional de Mendoza.

RESULTADOS

O PONTO DE PARTIDA: O ENSINO MÉDIO COMO DIREITO

Um dos aspectos emergentes do grupo focal com o qual os participantes concordaram foi a concepção da educação como um direito. Ao afirmar que se trata de um aspecto emergente, o que queremos dizer é que esse grupo de professores não foi convocado *a priori* para compartilhar aquela posição, mas que emergiu das primeiras trocas. O surgimento desse primeiro ponto de concordância favoreceu um clima de confiança e cordialidade, sem impedir o surgimento de divergências, como se verá adiante.

Desde a promulgação da Lei Nacional de Educação nº. 26.206 em 2006, o ensino médio é obrigatório em todo o território nacional argentino. O outro lado da obrigação é o compromisso do Estado de garantir a todos como habitantes o acesso ao ensino médio concebido como um direito. Desta forma, considera-se a EJA como aquela modalidade que se destina a atender às necessidades educacionais da população com 18 anos ou mais de idade que não concluiu a escolaridade obrigatória.

A concepção da educação primária como um direito é amplamente difundida na Argentina. É difícil encontrar detratores do direito de meninos e meninas de frequentar a escola primária. No entanto, o mesmo não ocorre com relação ao nível médio. A pesquisa revela que as representações sobre o direito de acesso ao ensino médio estão vinculadas às ideias de igualdade de oportunidades e mérito: dado que a educação é gratuita e tem as portas abertas para quem nela quiser estudar (ideia de “igualdade de oportunidades”), A escola está aí para aquelas populações de alunos que se esforçam para avançar nos estudos (ideia de “mérito”). Haverá aqueles que não colocar em ação esforços, disposições ou capacidades intelectuais (falta de mérito) suficientes para que não seja viável a essas populações terminar o ensino médio (Dubet, 2015; Chaves, Fuentes e Vecino, 2016; Puiggrós, 2019). Em tais

concepções, em suma, questiona-se o alcance universal do direito ao ensino médio. Esse problema se refletiu nas falas dos professores participantes do grupo focal, da seguinte forma:

Se nos posicionarmos de um lugar de compreensão da educação como um direito, então, na medida em que o professor se posicionar desse lugar, ele poderá acompanhar o aluno, as meninas, a se reconhecerem como portadoras desse direito. Então, não só porque esqueci, não consegui, tive um colapso familiar e não consegui completar o CENS, porque me expulsaram [do colégio] três vezes e eu não terminei, mas sim ser: “isso me corresponde, isso é meu e eu cuido disso”. Quando esse clique é obtido, é muito interessante. (Professor 5)

E nos professores, houve avanços nisso, ou estamos na mesma situação de antes? Quer dizer, no reconhecimento da educação como um direito. (Moderador)

Em alguns. Alguns permanecem fechados e buscam a excelência. (Professor 2)

O diálogo transcrito fornece chaves para caracterizar as várias posições dos atores escolares, tanto professores como alunos, em relação ao direito à educação no nível médio. No caso dos professores, observa-se que eles não concebem necessariamente a educação como um direito. No início de sua intervenção, o professor 2 procura questionar os demais integrantes do grupo focal para se posicionarem na concepção da educação como um direito. Ele lembra que só a partir daí é possível acompanhar seus alunos no processo de se assumirem como portadores desse direito. O professor 2 aponta a relação que às vezes se estabelece entre a excelência acadêmica e o direito à educação: isso leva ao fato de que, nos casos em que a excelência não ocorre, o direito fica ameaçado. Espera-se que, em ambientes escolares constituídos por tais concepções, seja difícil para os alunos assumirem esse direito como seu. Ainda existe a ideia de que o mau desempenho escolar (“Esqueci”, “Não consegui”, “Tive um colapso familiar e não consegui completar o CENS”, “Fui expulso [da escola] três vezes”) levar à perda desse direito, como expressou a professora 5, assumindo uma postura crítica a esse respeito.

Do ponto de vista constitucional, o direito de aprender é um direito fundamental; é em relação ao conjunto de conhecimentos acumulados até o momento em que é vivido. O direito à educação não é simplesmente "natural" ou opcional. Não é que cada indivíduo possa voluntariamente ou com seus próprios esforços se apoderar dela, como supõe o neoliberalismo, mas ela é construída social e historicamente. (Puiggrós, 2019, p. 78).

Entendemos que há, em última instância, um trabalho político ainda pendente no âmbito escolar. Neste momento histórico, em que o direito à educação é reconhecido constitucionalmente na Argentina e em que, há mais de uma década, o ensino médio foi

obrigatório, mas não universal, é necessário ampliar as bases de apoio e consenso em torno do que é legalmente reconhecido, mas ainda não atinge a força de lei nas representações dos atores.

No que diz respeito à questão da excelência, o estabelecimento de um determinado currículo cujos conteúdos se consideram que o corpo discente deve dominar em determinados períodos dá origem ao que a partir da pesquisa educacional tem sido denominado “trajetórias canalizadas” (Terigi, 2009). No caso das populações que não conseguem cumprir esses objetivos acadêmicos nas idades estipuladas, o que a escola pode fazer? Se se conceber que só é possível para alguns alunos obter sucesso nos estudos, não haverá conflito no momento em que as turmas com menor desempenho forem deixadas de fora do sistema. Aqui a escola não teria nada para fazer. Se, por outro lado, se entende que todas as pessoas podem alcançar novas aprendizagens (Kaplan, 2008), cada uma no seu tempo e com as devidas mediações pedagógicas, então as instituições que reconhecem o direito à educação e, nelas, os professores, têm uma tarefa complexa pendente. Não pretendemos, com isso, colocar toda a responsabilidade pela aprendizagem nos professores ou nas escolas. Evidentemente, reconhecemos os sujeitos que aprendem em sua autonomia, caso contrário, estaríamos negando suas subjetividades na tarefa de aprender. Mas também sabemos que o sistema escolar, por vezes, não oferece as condições mínimas, tanto materiais como simbólicas, para que a aprendizagem possa ser realizada. Entre essas condições, reconhecer os alunos como sujeitos de um direito constitucional, o direito à educação, não é condição suficiente, mas absolutamente necessária para a aprendizagem.

Quem vai ao CENS, em algum momento, a maioria expressa que se sente frustrado, pois não tem a “capacidade para”. [...] Como se eles não pudessem ou eles falharam. [...] Todos nós podemos chegar lá. [...] Porque todo mundo tem capacidade para fazer, para alguns vai custar mais, para outros vai custar menos, mas todos podem fazer, somos todos seres humanos. Nenhum de nós é totalmente capaz, mas todos podemos alcançá-lo porque somos seres humanos. E a outra coisa [que lhe dizemos] é que o que você consegue aqui é seu, é seu. (Professor 3).

Às vezes chegam muito despojados de tudo, pois não têm direito a nada. (Professor 2).

Esse grupo de professores problematiza o impacto negativo que representações que os culpam por não terem aprendido antes, rebaixam-nos ou fazem-nos acreditar que não têm capacidade de aprender, em consonância com os achados da pesquisa educacional, podem ter sobre as subjetividades de. aqueles que aprendem (Brusilovsky, 2006; Chaves et al. 2016). Em outro lugar (Molina Galarza, 2019) mostramos como em alguns alunos esse tipo de

concepção produz danos que depois são difíceis de reverter. Segundo Bourdieu, existe uma “lógica de competição frenética que domina a instituição escolar” e um “veredicto”, ou efeito destino, que o sistema escolar exerce sobre os adolescentes: com brutalidade psicológica absoluta, a instituição escolar impõe seus julgamentos totais e suas anônimas decisões, que classificam todos os alunos em uma hierarquia única de formas de excelência “(2005, p. 122)”.

Diante dessa lógica, os professores do grupo focal se distanciam e assumem perspectivas que, reconhecendo o enorme desafio que enfrentam, concebem quem estuda como sujeitos com capacidade de aprendizagem, crescimento pessoal e empoderamento coletivo.

A FREQUÊNCIA ESCOLAR COMO DESAFIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Um dos problemas que, para os participantes do grupo focal, obstrui o direito à educação é o absenteísmo repetido, que frequentemente leva ao baixo desempenho acadêmico e ao abandono escolar.

Tenho muitos [alunos] jovens que têm que fazer muito o dever de casa ou ajudar muito em casa. [...] Eles têm relações “intrafamiliares” complexas. [...] Na questão do bombardeio, eles começam 20, depois são 15 e agora são 5, e às vezes você tem 2. [...] A questão das faltas, do atendimento, a gente tenta trabalhar gerando um compromisso de alguma forma as crianças ficam e não saem da escola. (Professor 1).

Alguns participantes do grupo focal relataram que os preceptores ligam para os alunos ausentes para voltarem a estudar e que até saíram para procurá-los em suas casas ou na praça do bairro. Também destacaram que formam grupos de *Watsapp* com seus alunos, ou que se conectam a eles no *Facebook*, para acompanhar cada um deles. O contato pessoal parece ser a chave para promover a presença nas aulas. Vale destacar que essas estratégias de acompanhamento com o uso das redes sociais, bem como a forma de procurá-los, excedem as obrigações de ensino. Esses tipos de estratégias refletem um profundo esforço para garantir que os alunos estejam presentes na escola.

Do fragmento referido, também se pode deduzir que as faltas respondem à sobrecarga de obrigações fora da escola, como as responsabilidades domésticas. Também, à “complexidade” das relações familiares que afetam de forma particular as alunas são uma forma de se referir à violência contra elas, que também aparece em outros momentos do grupo focal. Em relação à primeira dessas questões, a pesquisa destacou que as mulheres são, ainda

hoje, as principais responsáveis pelo trabalho não remunerado - doméstico e de cuidado - no mundo e na Argentina (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enriquez, 2019). Isso resulta em uma sobrecarga de responsabilidades, além de uma extrema falta de tempo livre para a realização de outras atividades, chamadas de expropriação de tempo, que afetam principalmente as mulheres dos setores populares. Ou seja, para o senso comum, mulheres de setores populares são habitualmente associadas à inatividade e até mesmo à ociosidade. No entanto, as evidências disponíveis até o momento apontam para o contrário. São aqueles que, de toda a estrutura social, dedicam a maior parte das horas do dia ao trabalho, remunerado ou não, para a satisfação de suas necessidades e das pessoas sob seus cuidados. Na mesma direção e indo além do senso comum dominante, a professora 1 mostra uma perspectiva de gênero enfatizando que os alunos estão sobrecarregados de responsabilidades.

Surge também, nas falas da professora, a necessidade de se conseguir um compromisso dos alunos em relação à sua presença na escola. Num senso comum generalizado, herdeiro de perspectivas meritocrática e liberais, o descumprimento das demandas do sistema educacional e o abandono dos estudos estariam no âmbito da responsabilidade individual (Kaplan, 2008). Nesse sentido, Puiggrós destaca:

Muitas vezes, as pessoas acreditam que se alguém falha na escolaridade ou na carreira é porque não teve vontade, não fez esforço ou não teve inteligência suficiente. Eles concluem que os fundos públicos não devem ser gastos em sua educação. Mas todas as pessoas nascem com a mesma possibilidade de acesso à satisfação de seus direitos? A igualdade é garantida para todos desde o nascimento? (Puiggrós, 2019, p. 78).

A pesquisa educacional disponível revela que as causas que explicam o que a escola chama de "sucesso" e "fracasso" não se encontram nas capacidades e esforços dos indivíduos, mas nas características da estrutura social em que estão inseridos, especialmente, nas desigualdades ligadas à origem social, bem como nas hierarquias sexuais prevaletentes (Kaplan, 2008; Fainsod, 2006; Molina Galarza; Melonari e Maselli, 2018). Quanto à origem social, das salas de aula da modalidade jovens e adultos, são populações que, em sua maioria, pertencem aos setores populares (Brusilovsky, 2006). Em relação às hierarquias sexuais, na perspectiva feminista é possível perceber que enquanto homens e mulheres dessa modalidade foram afetados em suas carreiras escolares ainda crianças ou adolescentes pelo ingresso precoce no mundo do trabalho, as mulheres também foram afetadas pela assunção de responsabilidades domésticas e tarefas de cuidado na infância (Fainsod, 2006; Molina

Galarza, 2012a). Essas populações apresentam, portanto, as trajetórias escolares “não lineares” ou “não canalizadas” a que já nos referimos e que estão longe da tabela de aproveitamento escolar alcançado nas idades esperadas (Terigi, 2009; Guevara, Bidauri e Harvey, 2018).

Em relação às políticas voltadas para o enfrentamento do problema do bombardeio das ações do Estado, um dos professores citou os programas de transferência de renda para a população estudantil que promovem a permanência no sistema educacional, a saber:

O fato de haver um incentivo econômico, que lhes dá a possibilidade de dizer “eu saio, posso comprar as fotocópias, posso pagar a passagem e não dependo dele para estudar, se não é para pedir por dinheiro para que Me diga não, você não sai de casa, fica aqui”(Professor 2).

Os chamados programas de transferência condicional de renda foram implementados na Argentina nas últimas duas décadas, com o objetivo de amenizar as graves consequências sociais dos programas de ajuste estrutural e das políticas econômicas neoliberais da década de 1990. Seu caráter "condicionado" se reflete no fato de que

[...] fornecem dinheiro a famílias pobres, desde que cumpram ações comprováveis, geralmente relacionadas com a frequência escolar e / ou acompanhamento regular da saúde de crianças e jovens. Trata-se de combater a evasão escolar, a repetência escolar e a inserção prematura e precária no mercado de trabalho de meninas, meninos e jovens. (Dallorso, 2012, p. 86).

Ao longo dessas duas décadas, eles tiveram uma variedade de modalidades e níveis de investimento social. Parte delas teve como beneficiária aquela população jovem e adulta que ainda não completou os níveis obrigatórios de escolaridade, tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Em troca de uma quantia mensal em dinheiro, exigem a inscrição nesse nível ou a conclusão educacional, conforme o caso. Destacaram-se os programas dirigidos às mulheres em situação de pobreza, violência ou vulnerabilidade.

No fragmento citado, a professora alude ao problema da dependência econômica por que passam alguns de seus alunos, em consonância com pesquisa que mostra que a dependência econômica é um entrave ao desenvolvimento pessoal das mulheres, tanto no que diz respeito à conclusão dos estudos, como no que diz respeito ao emprego. O fato de as mulheres serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidado (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enríquez, 2019) também tem um impacto negativo em sua carreira escolar (Molina Galarza, 2012a).

Também sabemos que melhores condições de vida promovem melhores condições de escolaridade, favorecendo carreiras escolares de sucesso na juventude /adulterez (Molina Galarza, 2012b). Por isso estimamos, em conjunto com o professor, que esses programas sejam adequados para determinados contextos e populações.

Cabe destacar que, no quadro do conjunto de categorias emergentes do grupo focal, a questão das transferências condicionadas de renda remete ao campo das políticas socioeducativas, ou seja, dá conta da necessidade de intervenção do Estado no caso. de grupos populacionais pertencentes às classes mais desfavorecidas. É claro que a ação da rede de ensino não é suficiente diante de problemas sociais de grande envergadura, como as situações de pobreza vinculadas à desigualdade de gênero. Portanto, é necessária a existência de políticas públicas que possibilitem o acesso a recursos materiais minimamente necessários para que esses grupos possam permanecer na escola. É verdade que este tipo de intervenção não modifica as circunstâncias socioeconômicas em termos estruturais, mas as observações do professor também são válidas no sentido de que só com subsídio é que algumas pessoas podem permanecer na escola.

A NECESSIDADE DE FORNECER CONHECIMENTOS QUE SEJAM ÚTEIS PARA A VIDA

É relevante notar que, no desenvolvimento do grupo focal, emergiram questões que extrapolam o âmbito de intervenção da escola e dizem respeito à ação das políticas públicas, descritas na seção anterior, a par de outras em que escolas e professores / como têm uma incidência fundamental, no plano das práticas em sala de aula. Dentre estes últimos, foi destacada a importância de os professores disponibilizarem conhecimentos “que atendam” seus alunos.

Custa horrores, porque você não sabe se o Ambiente que você está dando vai mesmo servir a eles, então eu me pergunto o tempo todo, mas o que estou fazendo? Isso os serve ou não? (Professor 2)

Arelado à questão do conhecimento útil para a vida, existe a preocupação em fornecer ferramentas que permitam ao aluno "questionar" a realidade e desenvolver estratégias para transformá-la. A noção de "empoderamento" surge:

E começar a questionar, que as ferramentas que a gente junta servem para questionar [...] No nosso CENS, eles estão fechando tudo que é o canal aluvial e o lixo ainda está aí. Ou seja, se

eu for fechar o canal e o lixo ainda estiver lá e o município não vier buscar o lixo [...] aí, começa a questionar o que acontece com o município? Comece a exigir e comece a ter esse papel que você falou [olha para outro professor] esse empoderamento de lugares mais críticos. (Professor 5).

Por outro lado, existe a preocupação com temas do currículo caracterizados como "complexos". São conteúdos que podem levar os alunos a enfrentar situações de violação de direitos em que estão inseridos. Então, a estratégia a seguir é, como já foi dito, questionar ou "problematizar" uma realidade social injusta.

Quando cheguei, tive que dar a eles relações humanas, globalização e outras. Eu tenho que [...] rearmar o assunto. Como dar gestão de recursos humanos a crianças que trabalham metade ou todas pretas? Ou seja, essas coisas são complexas... E por último, me parece que um, das ciências sociais, tem armas porque a gente está o tempo todo problematizando, mas ei, talvez seja mais difícil para um professor de matemática. (Professor 1)

Mas você vai com matemática e o menino vai pedir um empréstimo. Você está no último ano e a economia está programada e você não sabe o que é um empréstimo, nem como é a taxa de juros. Aí você, na matemática, você pode ir brincar com outros fatos da realidade, [...] da prática de cada dia. [...] Ou seja, é muito técnico, quando o aluno precisa de prática, você incentiva ele ali. (Professor 3)

Nos fragmentos fica explícito que quando os conteúdos do programa são úteis ou necessários para a vida, os alunos são incentivados. Na verdade, o professor 3 destaca que o conteúdo disponibilizado é muito técnico e que "o aluno precisa de prática". Essa questão nos parece crucial, pois é lógico imaginar que situações em que o currículo parece não estar vinculado às necessidades de vida de quem estuda, espera-se que resulte em desinteresse ou incentivo - ao uso. o mesmo termo que o professor - para o conteúdo escolar. Interpretamos que a díade interesse / desinteresse para avançar nos estudos deve ser inserida no contexto geral de incerteza que se vivencia em termos sociais. Os jovens de nosso tempo não encontram cenários propícios para projetar como será sua vida no futuro (Molina Galarza, 2019). Isso, é claro, excede as possibilidades, desejos ou esforços individuais e deve ser entendido como parte de amplas tendências sociais. Diplomas e credenciais escolares foram desvalorizados (Dubet, 2015; Torrado, 2010) em um contexto global de dessalinização e longos períodos de mobilidade social descendente na Argentina (Torrado, 2010). Assim, embora ter o ensino médio não garanta o acesso a empregos decentes, não tendo, hoje acarreta riscos de cair nas posições mais precárias da estrutura ocupacional. Por sua vez, para os que se encontram nos setores sociais mais desfavorecidos, manter a escolaridade durante três anos implica um esforço significativo. Na medida em que sentem que os conteúdos abordados na

escola estão vinculados às suas necessidades vitais, certamente estarão mais bem preparados para continuar com esse esforço.

Isso também está ligado à noção de justiça curricular, que surgiu nos debates sobre currículo na última década.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que se desenha, se põe em prática, se avalia e se apura levando em consideração o grau em que tudo o que se decide e se faz em sala de aula é respeitoso e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; Ajuda-os a ver, analisar, compreender e julgar-se como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto mais amplo de intervenção sociopolítica que visa a construção de um mundo mais humano, justo e democrático. (Torres Santomé, 2011, p. 11)

Entendemos que a noção de justiça curricular possibilita dar conta da preocupação desse grupo de professores em atender, por meio do currículo, às necessidades dos grupos ou coletivos onde seus alunos estão inseridos, que, como sabemos, fazem parte das classes sociais mais desfavorecidas da estrutura social.

Referir-se à justiça curricular compromete-se a considerar as necessidades da atualidade para depois analisar criticamente os conteúdos das diferentes disciplinas e as propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar e preparar as novas gerações para a vida. Objetivo que preocupa logicamente os professores comprometidos com o empoderamento dos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo. (Torres Santomé, 2011, p. 12)

Nessa citação, surge a ideia de empoderamento, também mencionada no grupo focal, para se referir a um processo que melhora a situação dos grupos sociais. Assim, tanto a noção de justiça curricular como a de empoderamento referem-se a cenários onde o que prevalece é o olhar dos grupos que se formam, sobre a perspectiva pedagógica tradicional que se centra no sujeito individual da aprendizagem.

A maioria dos professores referiu-se à articulação entre as práticas pedagógicas e a construção de projetos de vida, questão a que voltaremos na próxima seção. Intimamente ligados a essa construção estão os conhecimentos e as ferramentas que a escola deve fornecer por meio do currículo:

Nós, nós da esfera social, temos uma visão diferente, por isso é interessante debatê-la com as outras áreas. [...] São ferramentas que a gente tem que prover, não só para o mundo do trabalho, mas também para o projeto de vida. Aí um menino dizia "isso não é só procurar emprego", mas como você faz com os outros, [não é] só ser cidadão, o fato de votar, mas o fato de quando se explica certas coisas. Estamos debatendo essas questões? Ou porque um

aluno chega e fala para você “isso foi no jornal, ou foi na televisão”, e você tem que parar e conversar sobre aquele assunto, esquecer o currículo, porque aquele assunto apareceu. [...] Os meninos ficam em outro quando a situação acontece, ou um carro bate e você tem que ouvir os meninos, porque ele é o companheiro e para eles é uma semana de conflitos e problemas. (Professor 3)

Às vezes, a escola não considera as questões emocionais como parte da situação de aprendizagem. Em contrapartida, e como aponta a professora no trecho anterior, diante de uma situação emocional muito adversa "os meninos estão em outra" e as condições podem não estar reunidas para continuar desenvolvendo as atividades programadas. A paralisação do desenvolvimento do programa e a escuta atenta por parte do professor podem gerar melhores condições para a continuidade das atividades curriculares.

A “DISTÂNCIA SOCIAL” E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Alguns professores do grupo focal destacaram a “distância” entre as posições sociais ocupadas por professores e alunos da modalidade jovens e adultos. A este respeito, um deles expressou:

Geralmente os professores não vêm do mesmo lugar que os meninos estão, então tem um distanciamento que é super difícil de manter, tem problemas de linguagem que às vezes a gente não percebe, ou coisas que achamos que são uma coisa e [...] Tem professores que têm muito mais tempo [de ensino] e já lidam com esse tipo de distância com mais fluência, mas é difícil, porque a gente vem de lugares diferentes, de posições sociais diferentes. Então, essa barreira deve ser superada e, também, as expectativas que o professor às vezes tem. [...] Tem que se adequar às expectativas e ao projeto de vida que podem ser gerados nas crianças. É difícil articular aquela cabeça com aquela outra cabeça e colocar o currículo no meio. (Professor 1)

Essas palavras são reveladoras das dificuldades de encontro que, no trabalho em sala de aula, professores e alunos encontram, na medida em que os primeiros pertencem a classes sociais mais bem posicionadas do que os segundos. Existe, então, uma "distância social" a ser cruzada. As classes mais favorecidas possuem, nos termos de Bourdieu (2005), o capital cultural, sempre arbitrário, de que a escola necessita para avançar com sucesso nos estudos. Os alunos das classes populares, por outro lado, não são possuidores deste capital, o que resulta em maiores esforços para se adaptar às exigências acadêmicas. Cientes disso, os professores procuram transpor essa distância para promover a aprendizagem. Depois de ler Bourdieu, podemos interpretar que esta é uma missão difícil de cumprir. O sistema de ensino não prepara adequadamente seus futuros professores para enfrentar esse tipo de trabalho de grande complexidade pedagógica (voltaremos a isso mais tarde). No entanto, após a análise

do grupo focal, podemos arriscar que o facto dos professores terem consciência destas diferenças parece ser um ponto de partida muito bom ou, pelo menos, o cenário mais favorável no contexto de uma situação de ensino muito complexo. e aprendizagem. Nesse sentido, as pedagogias críticas permitem sustentar a ideia de que todos podem realizar novas aprendizagens em condições adequadas e que o fracasso não deve ser o destino escolar dos alunos das classes populares (Giroux, 1993; Kaplan, 2008).

No que se refere à questão dos projetos de vida, a que se fez referência repetidamente no grupo focal, no trecho anterior a professora questiona a ideia de que são os professores que impõem quais são os projetos legítimos àqueles a que os alunos deveriam aspirar. Em vez disso, destaca a necessidade de olhar para aqueles que estão sendo educados e ocupam os lugares sociais mais mal posicionados para a concepção de novos projetos, projetos possíveis, aqueles que “podem ser gerados nas crianças”. E continua:

Às vezes a gente tenta fazer os meninos, por exemplo, levar os meninos da terceira série para a feira educacional [...] toda hora a gente tenta fazer com que eles vejam outras coisas e motivar os meninos. [...] A gente fica o tempo todo falando: não fique aqui, fora do trabalho, procure outra coisa. E tem a ver, parece-me, com voltar às histórias de vida novamente. Se é realmente difícil a gente ter aquele grupo, aquela população, 3 ou 4 horas [por dia] que é o que o CENS exige de você, [...] imagino que sustentar um estudo universitário, uma carreira terciária é extremamente complicado nesses contextos. Então, você também tem que pensar que a realidade continua a se transformar em algum ponto. E isso permite ou continua a ter mais mobilidade de classe e permite que isso mude um pouco. [...] O CENS tem que ser o lugar onde eles fazem projetos de vida, não sei se o projeto de vida burguês, algum projeto de vida, digamos, um projeto de vida que visa os meninos irem para outra coisa. (Professor 1)

Esse projeto de vida, o trabalho é que as meninas precisam, no projeto de vida delas é poder se sustentar, digamos, começar a romper um pouco com as dependências econômicas do marido. (Professor 5)

Eu sempre tenho o hábito, porque já dei nos três cursos, no início, quando você conhece, [pergunto] por que eles vêm? Qual é a intenção? Sempre converso com eles antes de como será a apresentação, para conhecê-los. E [depois] fazê-los lembrar por que vêm, Em outras palavras, o aluno quando você diz "vim por ...", enfim, o que mais? (Professor 3)

A partir dos saberes e experiências desse grupo de professores, resgatamos a ideia de que a escola pode se tornar um ambiente que estimula a construção de novos projetos e oportunidades vitais, considerando determinadas questões. Em primeiro lugar, não se pode perder de vista o ponto de partida onde hoje se encontram os alunos, que ocupam as posições menos favorecidas no espaço social (Bourdieu, 2000). Quem estuda no CENS conhece, melhor do que ninguém, as limitações e os condicionamentos sociais que enfrenta todos os dias. Consequentemente, do ponto de vista do ensino, é necessário levar em conta as

perspectivas dos próprios alunos para a promoção de projetos futuros que sejam possíveis e que lhes permita “ir mais longe”, “ir para outra coisa”, que lá é mais mobilidade social” [...]” rompendo com as dependências econômicas “do presente”. Observamos que o ensino médio ainda está vinculado à ideia de mobilidade social ascendente, que constitui uma representação de longo prazo na Argentina.

"PREPARADO PARA QUE AS COISAS NÃO DEEM CERTO": SOBRE AS DISPOSIÇÕES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, observamos que os participantes do grupo focal estão longe de assumir um ar romântico ou ingênuo. Em vez disso, apresentam o que poderíamos chamar de uma espécie de "pessimismo esperançoso", conceito que tomamos do filósofo e economista Franz Hinkelammert, que afirma:

Estamos pessimistas sobre os resultados que a civilização, na qual ainda estamos nos movendo, vai trazer. E também pessimista quanto à possibilidade de enfrentar esses resultados. Portanto, precisamos de uma justificativa de ação diante disso, que não calcula a possibilidade de vitória. [...] a ação não é validada pelo sucesso que pode ser alcançado, a ação faz sentido por si mesma, mesmo que não funcione. (Hinkelammert, em Fernández e Silnik, 2011, p. 74 e 75)

Entendemos que a noção filosófica de pessimismo esperançoso é ilustrativa de inúmeras situações que ocorrem diariamente nas salas de aula de JEA. Os professores entendem que as apostas pedagógicas que fazem todos os dias podem não levar aos resultados esperados. No entanto, não é o alcance dos indicadores de “sucesso” escolar que motiva as ações pedagógicas empreendidas, como se depreende do conjunto de intervenções do grupo focal analisado neste artigo. Para embasar essa afirmação, consideramos a seguir as palavras de uma das professoras, que afirmou:

A nossa realidade é que [o trabalho da aula] tem que ser super, super dinâmico, como diz a professora [aponta para outra professora]. E, além de estar preparado o tempo todo para que as coisas não deem certo. Não estou dizendo para se preparar para a frustração, mas digo que as coisas podem não acontecer [...] Eu falei um dia: vou avançar nas aulas [...] um dia não precisei ir, porque eu vou às quintas-feiras, mas só um professor não ia. Eu falo para eles: eu vou na sexta e avanço nas aulas, e bom foi uma, das cinco ou seis que eu tive, não foi nenhuma, veio uma das meninas. [...] Se você fala "vou indo, vou fazer o sacrifício" [fala com raiva. Risos do resto dos participantes]. [...] Mas você não pode ficar frustrado, tem que se acostumar com isso. Por que você vai montar uma aula um dia e dizer: eu trouxe um super

filme e vieram três, ou o filme que você acha superinteressante não foi superinteressante. [Risos] Então é isso que eu vejo, o que é super dinâmico e super desafiador. [...] Não é que eles façam de propósito, não é que eles queiram pregar a peça do professor em mim, como os garotos do ensino médio... Eles estão em outro contexto. Então, custa muito para a gente nesse sentido, custa muito pra mim nesse sentido. (Professor 1)

Em primeiro lugar, observamos que nesse “preparo para que as coisas não deem certo” emerge o desconforto de muitos professores diante de uma tarefa difícil: alcançar continuidade e sentido em uma prática pedagógica que se dá em condições adversas. Parece-nos que dar origem à expressão deste desconforto é um bom ponto de partida para o reconhecimento de emoções como a frustração que, por vezes, a tarefa de ensinar gera. Em segundo lugar, observamos que o professor não se detém na expressão desse incômodo, mas depois faz uma análise da situação que lhe permite resignificá-la: ele expressa que não é um “truque” que ele tem como um alvo para professores. Em vez disso, trata-se de “outro contexto”, o das populações mais mal posicionadas no espaço social - para colocá-lo nos termos de Pierre Bourdieu (2000) - que configura a situação de aprendizagem em sala de aula. Para esse cenário ele se propõe “preparado”: aqui está, então, a aposta. É um ponto de partida para a ação pedagógica, um ponto de partida para o qual os professores requerem conhecimentos específicos, conforme evidenciado nas seguintes intervenções:

Acredito que haja um problema maior no fundo, que nossa subjetividade absoluta não pode entrar para tirar algumas horas de aula. Acho que deveria haver mais preparação para entrar no CENS, porque você faz isso da sua vontade. [...] Nós [refere-se à escola dele] somos muito poucos, então a gente tem aquela consciência, mas simplesmente porque a gente tem consciência, porque tem professor, como você fala [aponta para outro professor], que não tem, aí não é preparação para entrar em um CENS, eu acho que sim. (Professor 7)

Não há treinamento, não só para o CENS. Não é a realidade para a qual a universidade nos prepara. Pelo menos na Universidade Nacional de Cuyo, onde fui treinado e “o” formador de professores aqui em Mendoza, eles não o treinam para uma realidade ... para diferentes realidades socioeconômicas. A gente tem outro esquema de treinamento, mais para a classe média, quase para o CUC⁹ eles treinam você. Mas a verdade é que a escola CUC é só uma, duas ou três vão ser parecidas com a CUC, e depois tem todas as outras, é a maioria, e para essa realidade não temos ferramentas. Se o que você fala [olha para o professor anterior] de consciência, é uma escolha quase pessoal. (Professor 8)

Há consenso sobre a necessidade de os professores da EJA receberem formação docente de acordo com a especificidade da modalidade. A população estudantil difere do corpo discente das escolas secundárias normais, não apenas por causa da idade, mas também

⁹ A sigla CUC refere-se ao Central University College dependente da National University of Cuyo. É um dos estabelecimentos secundários de maior prestígio da Província de Mendoza. É muito procurado e os alunos que lá ingressam são selecionados com base em suas notas no nível primário.

pelo tipo de problemas sociais que enfrentam (Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2018; Molina Galarza, 2019). Isso cria condições de ensino e aprendizagem para as quais, na perspectiva do grupo focal, os professores não estão preparados.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: SOBRE AS CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Um aspecto com o qual os participantes do grupo focal concordaram foi a necessidade de manter um relacionamento pessoal com cada aluno. Nele, o primado do diálogo foi considerado fundamental. Nesse ponto, alguns professores enfatizaram a importância do cotidiano que essa relação deve ter com cada aluno.

Quando o professor não está em contato com o aluno, eu acredito que existe um problema pedagógico sério, e acredito que o sistema tem que mudar. O que a gente não muda no sistema de ensino médio e terciário e, nesse caso, no CENS, é a pedagogia, e continuamos dando a educação de 110 anos atrás. Ou seja, a única coisa que a gente se preocupa é a grelha e ver como a gente faz para colocar tudo ... Mas a pedagogia não, o sistema pedagógico não mudou. Sempre digo, não posso acompanhar um aluno, sua situação pessoal ou, digamos, sua situação acadêmica, porque tenho que traçar estratégias diferentes para cada um, se o vejo apenas uma vez por semana. (Professor 3)

A gente segue no Facebook e sim! Porque se nos inscrevermos como professores EJA em TICs, não por causa da Pós-graduação, mas para aprender a lidar com TICs, poderemos seguir o jovem e adulto que não está lá no Facebook e poderemos dar aulas de outro Lugar, colocar. O que falávamos da dinâmica, de outro lugar, senão, estamos reproduzindo a educação tradicional, bancária. (Professor 5)

Como podemos constatar, poder dar aulas “de outro local”, com acompanhamento pessoal a cada aluno, com uma relação fluida, é concebido como necessário, no âmbito da nova “dinâmica” que os professores têm de implementar nas aulas. É sobre aspectos que extrapolam o que tradicionalmente se considerava um trabalho pedagógico (“a gente se preocupa com a grelha e vemos como fazemos para colocar tudo”), mas que, no presente, são percebidos como parte da tarefa em sala de aula.

INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCACIONAL

Outro aspecto destacado nas intervenções do grupo focal, que faz o pedagógico na perspectiva dos participantes, é a integração social do grupo de alunos entre si e com a comunidade educacional mais ampla. Essa integração pode favorecer vários problemas:

No CENS onde estive os assessores procuraram garantir que os eventos não fossem um acontecimento formal, mas que no dia 25 de maio, por exemplo, fizessem bolos, chocolates, que quem soubesse tocar violão tocasse violão. E eu acho que nesses momentos eles tiveram encontros muito legais, porque a gente estava todos lá, todos os cursos, todos os professores, e que trouxeram o mate, aquele que sabia fazer pão-de-ló, pão-de-ló. E que nos atos não era só cantar o hino. E esse era todo o trabalho dos consultores. (Professor 6)

Existem outras práticas que a gente também faz no CENS, por exemplo, que às sextas-feiras a gente come pizzas, ou seja, você tenta juntar do outro lado, ou bom, a gente se reúne para ter companheiros. [...] Porque os meninos não iam, não iam na sexta-feira. (Professor 2)

A coisa da pizza foi um assunto que encorajamos em algum momento. [...] Claro que não iam na sexta-feira, na sexta-feira era o conceito geral de “não vamos”, esse conceito surgiu há dois ou três anos. Surgiu então a questão da [venda] de pizzas e, mais do que isso, de que elas fossem o seu recurso. Uma das questões que deve ser incentivada é a questão da infraestrutura. [E outro] dos problemas que os meninos do CENS têm é a questão das fotocópias, fazer fotocópias é difícil para eles. (Professor 3)

As crianças participam, participam, se organizam, quem sabe se inserem em outros espaços [...]. Por exemplo [no nosso CENS] foi criada uma rádio comunitária com o projeto Mauricio López¹⁰, há cerca de 4 ou 5 anos [...]. Depois tem o rádio e tem muitos meninos que em algum momento participaram com o rádio. [...] É o rádio que vem pedir para fazermos juntos. [...] Assim, a experiência de participação de meninos e meninas tem a ver com auto-organização, de acordo com o que eles puderam fazer, de acordo com a necessidade e o que eles puderam resolver pessoalmente. Ou seja, sem tanta intervenção da escola, sem tanta pizza. (Professor 5)

Observa-se uma diversidade de perspectivas quanto à integração e participação do corpo discente em atividades que transcendem o formato escolar tradicional. Alguns professores consideram adequado que a instituição promova e dê origem a este tipo de propostas. Por outro lado, por outro lado, valoriza-se a iniciativa dos próprios alunos, sem “tanta intervenção da escola”. Para além das diferenças, parece relevante que essas outras atividades sejam vistas como instâncias que podem ser favoráveis aos processos pedagógicos, em diferentes sentidos. Assim, a integração social da comunidade educacional favorece, por exemplo, que os eventos escolares passem de meras instâncias formais a espaços de encontro e criação de vínculos, ou que as pizzas das sextas-feiras à noite contribuam para a sustentação da frequência às aulas. Esse tipo de atividade também leva à geração de recursos que podem ser utilizados para diversas necessidades educacionais.

¹⁰ Os projetos “Mauricio López” são projetos de extensão universitária que se desenvolvem no território com financiamento da Universidade Nacional de Cuyo.

CONCLUSÕES

Neste trabalho nos propomos a analisar as representações sociais e práticas de um grupo de professores do ensino secundário sobre a educação na modalidade EJA. Como vimos, a concepção do ensino médio como direito surgiu desde as primeiras intervenções dos participantes do grupo focal e foi um aspecto em que um primeiro acordo foi rapidamente firmado. Pudemos saber que não se trata de uma postura amplamente difundida entre os atores escolares e que, para que os alunos vivam o direito de se educar, é imprescindível que os professores tenham uma postura clara sobre o assunto e os acompanhem no “assumir” a responsabilidade. Isso implica passar pelo nível intermediário. Um dos desafios pendentes nos estabelecimentos parece ser o de contornar as representações que subordinam o direito ao ensino médio ao desempenho escolar de cada aluno. Isso pode estar levando, na prática, a naturalizar ou legitimar o afastamento do sistema educacional daqueles que não respondem à “excelência” buscada por alguns professores. Aqui reaparece a velha perspectiva meritocrática de que a educação, no caso o nível médio, só existe para quem obtém bons (ou mesmo “excelentes”) resultados escolares, questionando a continuidade dos que não o fazem. Assim, as populações que por motivos diversos – sempre ligados às desigualdades sociais referidas pelos professores do grupo focal, em consonância com Dubet (2015) e Puiggrós (2019) – mais necessitam do “acompanhamento” dos seus professores seriam justamente aqueles que têm menos.

Ressaltamos, no entanto, que ao lado dessas visões meritocráticas coexistem outras – manifestadas entre os professores do grupo focal – que assumem o desafio pedagógico de conceber seus alunos como sujeitos capazes de aprender, de se libertar da “Dependência econômica” no caso das mulheres e “empoderamento”, para o exprimir com os mesmos termos utilizados nas intervenções.

Em relação à necessidade de manter a frequência dos alunos nos estabelecimentos escolares ao longo do curso, houve referência a programas de transferência de renda condicionada que, em diferentes momentos das últimas duas décadas, foram implantados para esse fim. Isso permitiu que a população estudantil beneficiária comparecesse, pagasse pelo transporte e pelas fotocópias, além de enfrentar o custo de oportunidade (Durán, 2012) de dedicar seu tempo ao estudo em vez de fazer outros tipos de atividades. As mulheres encontram-se em situações críticas sempre que vivenciam situações de controle, falta de liberdade pessoal e dependência econômica imposta pelos cônjuges. Nestes cenários de

dominação patriarcal, o exercício de uma atividade a partir da qual se recebe um subsídio abre novas possibilidades de crescimento pessoal.

Das constatações do grupo focal também emergiu a preocupação em oferecer, por meio do currículo escolar, conhecimentos que “sirvam para a vida”, bem como ferramentas que permitam aos alunos questionar a realidade de forma a transformá-la. A possibilidade de problematizar realidades sociais injustas se apresenta como uma ferramenta das ciências sociais que os professores esperam que o corpo discente se aproprie. Mas ainda mais importante é que essa ferramenta permite abordar em sala de aula situações de violação de direitos sofridas por integrantes das classes populares, ou seja, situações percebidas como “delicadas” pelos professores. Interpretamos que, para os professores, um tratamento inadequado desses problemas pode levar à revitimização de quem os sofre, por isso se posicionam em um lugar de cuidado com o corpo discente.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico, a ideia de estar “preparado para que as coisas não deem certo” surge como uma questão que mobiliza os professores, expressando algum desconforto. A modalidade EJA confronta os professores com situações adversas de ensino e aprendizagem para as quais, na sua própria perspectiva, não receberam a formação necessária. Assim, é necessário que os cursos de formação de professores deem maior ênfase àquelas populações de alunos que, como já apontamos, paradoxalmente são as que têm recebido menos atenção e as que mais dificuldades enfrentam para avançar nos estudos.

Outra questão que surgiu de forma constante ao longo dos diálogos dos grupos focais foi a construção dos projetos de vida que a escola viabiliza. Ficou claro que o papel do professor não é impor aos alunos um projeto de vida a seguir – que dificilmente teria um impacto positivo na vida de quem se educa – senão acompanhar os alunos na construção de novos projetos possíveis.

Por fim, tomamos emprestado da filosofia a noção de “pessimismo esperançoso” para caracterizar a forma como esse grupo de professores da EJA se posiciona diante do trabalho pedagógico, no dia a dia. Fazem-no com a dor gerada pelo enfrentamento de realidades sociais injustas que muitas vezes invadem as salas de aula, mas também com a firmeza de quem não renuncia de antemão à possibilidade de contribuir para a melhoria das condições de vida do corpo discente. Não sabem quais serão, em longo prazo, os resultados das apostas pedagógicas que realizam e, ainda assim, sustentam essas apostas.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Capital cultural, escola e espaço social**. Buenos Aires: Século XXI, 2005.
- BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. **Em Sociologia e cultura**. México: Grijalbo, 2000, p. 281-309.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. Julgamento e bases sociais do 94emin. Madrid: Taurus, 2006.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **Os herdeiros**. Os alunos e a cultura. Buenos Aires: Século XXI, 2006.
- BRUSILOVSKY, S. **Educação escolar de adultos**. Uma identidade em construção. Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- CHAVES, M., FUENTES, S. G. e VECINO, L. Merecer a Escola. Fronteiras em uma escola secundária de setores populares. In: **Experiências juvenis de desigualdade**: Fronteiras e méritos nos setores popular, médio-alto e alto. Buenos Aires: Grupo de Editores Universitários / CLACSO, 2016, p. 19-35.
- CIFUENTES, R. M. **Concepção de projetos de pesquisa qualitativa**. Buenos Aires: Noveduc, 2011.
- CLAUS, A. e SANCHEZ, B. **Financiamento educacional na Argentina**: equilíbrio e desafios para a 94eminist de década. Buenos Aires: CIPPEC / Fundación Lúminis / GCFE, 2019.
- DALLORSO, N. O surgimento das transferências monetárias condicionadas na rede de manzanas e comadres da Província de Buenos Aires, Argentina. Em PÉREZ RUBIO, A. M. e ANTEQUERA DURÁN, N. (Eds.). **Velhos problemas, novas alternativas**: estratégias para combater a pobreza desenvolvidas a partir do sul. Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 77-104.
- DUBET, F. **Por que preferimos a desigualdade?** (Embora digamos o contrário). Buenos Aires: Século XXI, 2015.
- DURÁN HERAS, M. A. **Trabalho não remunerado na economia global**. Bilbao: Fundação BBVA, 2012.
- FAINSOD, P. **Gravidez e maternidade na adolescência no ensino médio**: Uma discussão sobre as visões determinísticas da trajetória escolar de 94eminist9494s grávidas e mães em contextos de pobreza. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2006.
- FERNÁNDEZ, E. E SILNIK, G. (2011). **Teologia Profana e Pensamento Crítico**: Conversas com Franz Hinkelammert. Buenos Aires: CLACSO / CICCUS.
- GIROUX, H. **A escola e a luta pela cidadania**. México: Século XXI, 1993.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais**. Rumo a uma 95eminist95 crítica da aprendizagem. Barcelona: Paidós, 1990

GUEVARA, B., BIDAURI, M. P. e HARVEY, C. Trajetórias juvenis: caminhos desiguais da educação ao trabalho na Argentina. Três estudos de caso. **Laboratório**: Jornal de Estudos sobre Mudança Estrutural e Desigualdade Social, 28, 2018, p. 144-165. Obtido em <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/2529/2519>

KAPLAN, C. V. **Talentos, dons e inteligências**: o fracasso escolar não é um destino. Buenos Aires: Colihue, 2008.

LAMAS, M. Diferenças de sexo, gênero e diferença sexual. **Cuicuilco**, 7 (18), 2000. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

MAFFÍA, D. Contra as dicotomias: 95eminist e epistemologia crítica. Em C. KOROL e G. C. CASTRO (Comps.) **Feminismos populares**: pedagogias e política. Colômbia: La Fogata / América Libre, 2016, p. 137-153.

MOLINA GALARZA, M. A díade sucesso / fracasso escolar nas trajetórias educacionais de mulheres mendocinas dos setores populares. **Revista Eletrônica Educare**, 16 (2), 2012 (a), p. 143-161. Obtido em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4023/15995>

MOLINA GALARZA, M. Programas sociais com componente educacional: uma alternativa no enfrentamento da pobreza? O caso do Plano Jefas de Hogar em Mendoza, Argentina. In: PÉREZ RUBIO, A. M. E ANTEQUERA DURÁN, N. (Eds.). **Velhos problemas, novas alternativas**: estratégias para combater a pobreza desenvolvidas a partir do sul. Buenos Aires: CLACSO, 2012 (b), p. 105-133. Obtido em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120716122727/PerezAntequera.pdf>

MOLINA GALARZA, M. Outro futuro é possível? O futuro nas representações de jovens e adultos na Grande Mendoza. Espacios en Blanco: **Revista de Educação**, 29 (1), 2019, p. 45-64. Obtido em <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/252>

MOLINA GALARZA, M., MELONARI, E. E MASELLI, A. Sucesso e fracasso escolar: perspectivas de professores de ciências sociais. **Tópicos em Educação**, 23 (2), 2018, p. 170-190. Obtido em <https://revistas.userena.cl/index.php/teudacion/article/view/1008/1164>

MORGADE, G. (Comp.). **Toda educação é sexual**: para uma educação sexual justa. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

PUIGGRÓS, A. **A escola, plataforma da 95emini**. CABA: UNIPE Editorial Universitaria / CLACSO, 2019.

RODRÍGUEZ ENRIQUEZ, C. Contribuições da economia 95eminist para abortar a desigualdade: a questão do cuidado. In: QUIROGA DIAZ, N. e DOBRÉE, P. (Comp.). **Lutas e alternativas para uma economia 95eminist emancipatória**. Cidade Autônoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019, pág. 140-151.

TERIGI, F. **Trajetórias escolares**: da problemática individual ao desafio da política educacional. Buenos Aires: OEA / Ministério da Educação da Nação, 2009.

TORRADO, S. Modelos de acumulação, regimes de governo e estrutura social. In TORRADO, S. (Dir.) **O custo social do ajustamento** (Argentina 1976-2002). Volume I. Buenos Aires: Edhasa, 2010, p. 21-61.

TORRES SANTOMÉ, J. **Justiça curricular**: O cavalo de Tróia da cultura escolar. Madrid: Morata, 2011.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica. Em J. AMELANG, J. e NASH, M. (Eds.). **História e gênero**: as mulheres na Europa moderna e contemporânea. Valência: Alfons el Magnanim, 1990, p. 23-56.

VALLES, M. S. **Técnicas qualitativas de pesquisa social**: reflexão metodológica e prática profissional. Madrid: Synthesis, 2000.

Recebido em: 16.12.2020

Aceito em: 08.07.2021

IAH: INTERNACIONALIZAÇÃO E/OU INTERCULTURALIDADE AT HOME?

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE

PhD em Educação (PUCRS), Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET).

Email: fabianeclemente@ufam.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3214-428X>

MARILIA COSTA MOROSINI

Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Pós Doutora pela UTexas, Coordenadora do RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior;

Coordenadora do Centro de Estudos de Educação Superior (CEES); Coord. PRONEX / CNPq / FAPERGS. Pesquisadora A1 CNPq.

Email: mariliamorosini@puers.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>

RESUMO

Esse artigo traz uma discussão sobre as aproximações conceituais de internacionalização *at home* e interculturalidade, a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Como principais resultados, tem-se a proposta de repensar a internacionalização *at home* como um meio de se desenvolver aspectos da interculturalidade no espaço da educação superior, além de um olhar para forças que minam e impulsionam esses construtos. As principais aproximações e distanciamentos identificados foram a incorporação das discussões de temas como a colonialidade e a interculturalidade crítica; a necessidade de expandir pesquisas na área, ainda incipientes quando se trata do ponto de vista de competências interculturais e a necessidade de se incluir a perspectiva histórica do contexto. Para os distanciamentos, entende-se que interculturalidade *at home* é muito mais abrangente do que a internacionalização *at home*, sendo esse último, um meio e não o fim para as discussões conceituais.

Palavras-chave: Internacionalização *at home*; Interculturalidade *at home*; Educação Superior.

IAH: INTERNATIONALIZATION AND/OR INTERCULTURALITY AT HOME?

ABSTRACT

This article discusses the conceptual approaches of internationalization *at home* and interculturality, based on a qualitative bibliographic research. As main results, we have the proposal to rethink internationalization *at home* as a means to develop aspects of interculturality in the area of higher education, as well as a look at forces that undermine and boost these constructs. The main approaches and distances identified were the incorporation of the discussions of themes such as coloniality and critical interculturality; the need to expand research in the area, still incipient when it comes to the point of view of intercultural skills and the need to include the historical perspective of the context. For distancing, it is understood that interculturality *at home* is much more comprehensive than the internationalization *at home*, the latter being a means and not the end for conceptual discussions.

Keywords: Internationalization *at home*. Interculturality *at home*. Higher education.

IAH: ¿INTERNACIONALIZACIÓN Y / O INTERCULTURALIDAD EN EL HOGAR?

RESUMEN

Este artículo analiza los enfoques conceptuales para la internacionalización en el hogar y la interculturalidad, basados en una investigación bibliográfica cualitativa. Como resultados principales, existe la propuesta de repensar la internacionalización en el hogar como un medio para desarrollar aspectos de la interculturalidad en el espacio de la educación superior, además de observar las fuerzas que socavan e impulsan estos constructos. Los principales enfoques y distancias identificadas fueron la incorporación de discusiones sobre temas como la colonialidad y la interculturalidad crítica; la necesidad de expandir la investigación en el área, que aún es incipiente cuando se trata del punto de vista de las competencias interculturales y la necesidad de incluir la perspectiva histórica del contexto. Para distancias, se entiende que la interculturalidad en el hogar es mucho más integral que la internacionalización en el hogar, siendo este último un medio y no el fin de las discusiones conceptuales.

Palabras clave: Internacionalización en el hogar; Interculturalidad en el hogar; Educación universitaria..

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, o convívio de culturas diferentes se torna comum, seja nas organizações (FREITAS, 2009), seja na sociedade em geral, com mescla de culturas internacionais ou não. Essa complexidade vem acompanhada de questões que brotam cotidianamente nas instituições existentes. Dentro dessa perspectiva, trabalha-se com a intercultural, ou seja, a capacidade de se criar elos entre as várias culturas, não somente nacionalmente, mas internacionalmente. Trata-se, portanto, de desafios: como criar tais elos? Como esses elos são sustentados? Quais os melhores elos?

Entende-se que esse termo “brotar” foi adotado no sentido de associar às perspectivas que incorporem tanto aspectos explícitos quanto implícitos do contexto, ou ainda, acontecimentos ou aspectos que trazem muito discutidos na literatura sobre cultura e interculturalidade que denotam o iceberg.

A partir daí vários questionamentos trazem à tona interpretações e perspectivas de estudos que se desenvolvem a fim de trazer algumas respostas ou pelo menos incitar diálogos às questões que nascem no olhar da temática intercultural. As instituições inseridas nesse contexto, além de incorporar o pluralismo cultural brasileiro, também incutem o pluralismo global e multinacional, podendo isso ser visualizado a nível institucional, por exemplo.

Se tratando de um contexto em que a geografia espacial já não impõem barreiras quando se trata de interculturalidade, a globalização passa a ser um importante conceito já

marcado no século XXI. A globalização, portanto, deveria ser um processo cada vez mais moldado para a interconexão de culturas e pessoas, trazendo novos olhares para a discussão do homem inserido no espaço. O tempo e o espaço são transformados de uma forma muito mais rápida e com diferentes visões. Entende-se que o Brasil por si só já traz um arcabouço multicultural em sua essência se tornando um espaço de experiências ímpares trazidas em suas regionalidades.

Morosini (2017) ressalta que a ES na última década apresenta uma expansão apoiada no advento da globalização e inserção de novas tecnologias e, se apoia na Internacionalização como um dos meios para o alcance da qualidade e relevância.

A internacionalização pode ser considerada como uma das discussões mais latentes quando se tem um olhar para a educação superior (ES), sendo foco de discussões em diversas áreas de estudos no mundo. Organismos internacionais, como Banco Mundial, Unesco, bem como governos, já colocam a ES como um tema que tem um papel importante para o desenvolvimento equilibrado entre os países (MOROSINI, 2017). No Brasil, “a internacionalização como critério de qualidade da educação superior é marcante” (MOROSINI, 2017, p. 291).

Imersa ao contexto configurado e denominado como “emergente”, caracterizado como um espaço de tensões entre “concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas” e a sociedade contemporânea (MOROSINI, 2014, p. 289), a Educação Superior se mostra cada vez mais complexa e arraigada por um emaranhado de aspectos que requerem novos olhares e discussões. Internacionalização e Interculturalidade, portanto, são temas incipientes na academia brasileira, porém imprescindíveis. “Internacionalização da educação superior é um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior” (MOROSINI, 2019, p. 18).

“A internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global” (MOROSINI, 2019, p. 13). Isso pressupõe que, interculturalidade e internacionalização são conceitos que estão entrelaçados. Quando se pensa em internacionalização, além de uma perspectiva focal, não se pode deixar de pensar em interação entre culturas ou aspectos culturais (CLEMENTE, MOROSINI, 2020).

Analisar os dois construtos “Internacionalização” e “interculturalidade” passa a ser uma diretriz quando se trata da temática Educação Superior. Temas esses que já estão à tona em todo o mundo, entende-se ser essenciais discussões no contexto brasileiro. Diante disso,

através de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, exploratória, buscou-se discutir por meio da literatura publicada (nacional e internacional) as aproximações e distanciamentos nos conceitos de internacionalização *at home* (IaH) e interculturalidade na educação superior, com o propósito de trazer uma releitura apresentando um olhar para a interculturalidade enquanto um construto “*at home*”.

METODOLOGIA

O caminho percorrido nesse trabalho se pautou em uma pesquisa do tipo qualitativa, exploratória com uso da pesquisa bibliográfica. Como referência adotou-se Gil (1999), bem como discussões sobre os passos e parâmetros da Pesquisa Bibliográfica de Lima e Miotto (2007). A pesquisa bibliográfica se apoia em documentos para se constituir a análise da pesquisa. Os parâmetros adotados para a busca da literatura foram analisados a partir de Lima e Miotto (2007), com base nas diretrizes que garantem o rigor metodológico para esse tipo de trabalho: a) o parâmetro temático, linguístico, principais fontes e cronológico.

Esses passos envolveram a seleção de documentos conforme a seguir:

a) o parâmetro temático: esse aspecto se refere às obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos. Adotou-se publicações internacionais de referência para a temática Internacionalização tais como Freeman et al (2009); Knight (2004); De Wit (2011, 2013, 2017); Volet (2004); Leask (2009, 2012, 2015); Robson (2017), Beelen e Jones (2015), literatura essa discutida também no contexto brasileiro, bem como fontes nacionais que contemplaram Morosini (2006, 2011, 2014, 2016, 2017, 2019), Morosini e Ustarroz (2016), Morosini e Nascimento (2017), Morosini e Dalla Corte (2018); Reis (2007); Leal e Oregioni (2019); Martinez (2017); Costa (2014), por se tratarem de discussões com referências clássicas e atuais sobre a temática, além de incorporarem a temática interculturalidade associada às discussões de internacionalização. Na perspectiva de interculturalidade, adotou-se no prisma da América Latina, Walsh (2009, 2009a); Mato (2017); Reyna (2007); Rojas (2008) e no contexto brasileiro, Candau (2003); Candau e Koff (2006), Clemente e Morosini (2020, 2020a). Aliado a isso, o uso de Deardorff (2006, 2009) trouxe discussões sobre competências interculturais, construto diretamente ligado às análises dessa pesquisa;

b) o parâmetro linguístico: As obras escolhidas foram nos idiomas português, inglês e espanhol;

c) as principais fontes que se pretende consultar: As fontes escolhidas foram livros e artigos publicados em periódicos científicos;

d) o parâmetro cronológico de publicação: Foram priorizadas as obras mais atuais, predominantemente publicadas a partir dos anos 2000.

O uso dessas bibliografias, permitiram uma análise conceitual de debates do século XXI, trazendo não somente práticas e conceitos atuais, mas discussões históricas de construção das temáticas e a interlocução com os conceitos.

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA BREVE DISCUSSÃO

Dado o impacto da globalização no ensino superior e no mundo dos negócios, em consonância com a continuidade do foco na internacionalização com uma maior tendência ao aumento exponencial na diversidade cultural na sociedade e no mercado, oportunidades e desafios surgem nesse contexto e que devem ser considerados no processo de formação discente (FREEMAN et al, 2009).

Os autores trazem também que os "entendimentos, competências, atitudes, competências linguísticas, participação e identidades são necessários para o sucesso do intercâmbio cultural" (HEYWARD, 2002, p.10) e esses aspectos são temas recorrentes nos discursos de internacionalização na educação superior, porém há uma carência de desenvolvimento de formas e pedagogias que venham efetivamente desenvolver competências interculturais e que precisam ser testadas em contextos específicos de disciplina.

Historicamente, a internacionalização da educação superior esteve voltada principalmente à produção do conhecimento e à investigação, com o foco na autonomia do pesquisador, com a função de pesquisa como prioritária. Já nesse século, além da pesquisa, tem-se o Ensino como protagonista ampliando "seu espectro" às todas as instituições, levando às discussões sobre função, por exemplo (MOROSINI, 2017, p. 288).

O conceito de internacionalização mais amplamente aceito e citado é o de Knight (2004), que defende que se trata de um processo de integração de um sistema internacional, intercultural, dimensão global ou para a finalidade, funções ou entrega da educação superior (BEELEN; JONES, 2015).

Os aspectos que permitem essa afirmação são a articulação da internacionalização como processo, bem como considerar as dimensões internacionais e interculturais do

currículo, sendo também um conceito amplo que é capaz de abranger todas as atividades de uma universidade contemporânea (BEELEN; JONES, 2015).

Volet (2004) argumenta que a internacionalização gera oportunidades para melhorar a qualidade da educação e prossegue para defender duas oportunidades específicas: melhorar a cooperação de competência intercultural e promover habilidades para a reflexão crítica. Isso permite a inferência, nos primeiros achados conceituais, sobre a importância da interculturalidade e de competências interculturais quando se trata e discussões sobre internacionalização da educação superior.

Morosini (2019, p. 13) destaca que a “internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global”. Com uma discussão quanto à classificação da internacionalização da educação superior, Morosini (2017) destaca que podem ser citadas a internacionalização integral ou comprehensive, internacionalização *at home* (IaH) ou doméstica, internacionalização do currículo (IoC) e a mobilidade acadêmica, destacando que na América Latina, este último, marca com mais força o conceito de internacionalização da educação superior.

Apesar de um enfoque maior ao tema IaH, entende-se ser importante uma breve discussão dos tipos de internacionalização. A internacionalização do currículo (IoC) é visto como mais do que as disciplinas do conhecimento, tendo uma visão (literatura internacional) mais prioritária de mobilidade “in” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Beelen e Jones (2015) ressaltam que as discussões de Leask (2015) traz a internacionalização do currículo sendo promulgada não apenas através do currículo formal, avaliado, e do ensino, aprendizagem e avaliação, mas também através do currículo informal.

Leask (2015) conceitua a Internacionalização do Currículo, a partir de uma revisão conceitual afirmando que se trata da incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados da aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos e serviços de apoio de um programa de estudo. Esse olhar, apesar de não ser o enfoque aqui de IoC, se aproxima com os entendimentos conceituais desse estudo, por incorporar a interculturalidade como um aspecto fundamental no processo de internacionalização, seja ele qualquer tipo ou classificação adotada.

Ao pensar na internacionalização em casa ou *at home* (IaH), essa apresenta-se como um conceito bastante restrito se comparado com a noção mais ampla de internacionalização do currículo (IoC) e está se tornando cada vez mais o foco de atenção nas universidades.

Junto a isso, a IaH continua a ser um conceito útil em determinados contextos e para determinados fins (BEELEN; JONES, 2015).

Beelen e Leask (2011, p. 5) enfatizam que a Internacionalização em casa (IaH) é um conjunto de instrumentos e atividades em casa que visam desenvolver competências internacionais e interculturais em todos os alunos. Esse conceito é muito importante aqui, pois traz um debate em voga nessa pesquisa: competências interculturais. Enfatizam também que são os instrumentos e atividades em casa o que denota a ênfase de ações locais, que tenham como objetivo ampliar as competências de todos os alunos e não apenas alguns. Essa análise é importante, visto que o espaço latino americano e no Brasil, uma das limitações discutidas na literatura denotam a abrangência restrita quanto a mobilidade de docentes e discentes.

Outro conceito que enfatiza a perspectiva da interculturalidade e das competências interculturais é o conceito de Knight (2006). A internacionalização em casa (IaH) inclui atividades que ajudam os alunos a desenvolver a compreensão internacional e as habilidades interculturais. A IaH é um meio para se atingir tais compreensões e habilidades, tratando de habilidades interculturais, sendo mais um conceito que traz a ênfase dada à interculturalidade.

Internacionalização em casa possibilita que a instituição universitária ocupe um espaço significativo na sociedade, que não seja dependente da mobilidade. Um espaço que possibilite o acesso à internacionalização por diferentes camadas sociais latino-americanas e que contribuam para o desenvolvimento mundial sustentável, marcado pela convivência democrática, pelo respeito, pela solidariedade e pela cooperação para uma cidadania socialmente responsável (MOROSINI, 2017, p. 291)

De Wit (2013) ressalta que o movimento da IaH, iniciou-se na Europa no final da década de 1990. No contexto da Europa Ocidental, por exemplo, o processo de internacionalização funciona com o deslocamento de discentes para o exterior pela facilidade do deslocamento geográfico, o que permite aos mesmos o intercâmbio com diferentes culturas e línguas (BEELEN; JONES, 2015). Os autores defendem que, a experiência com a mobilidade pode ser benéfica com a IaH, uma vez que os alunos que aprenderam outras experiências através da mobilidade, podem compartilhar tais aprendizagens com a maioria fixa, que não se desloca.

Os autores também trazem os principais obstáculos vistos por pesquisadores na área, quanto à internacionalização: falta de envolvimento dos acadêmicos combinado com déficit de competências. Diante disso a IaH é uma aliada forte para o desenvolvimento de competências nos discentes e docentes que não têm acesso à mobilidade.

No Brasil, a mobilidade acadêmica é um dos artefatos para internacionalização da educação superior. Porém, somente isso não é o suficiente para garanti-la (ROSA; SANTOS; MOROSINI, 2018).

[...] a internacionalização da educação superior pode ser uma via para inovação no ensino, uma vez que a vivência da interculturalidade, que é possível através desta internacionalização, é um dos benefícios do intercâmbio curricular, pois até quando existem resistências à multiplicidade de experiências, é possível problematizar questões culturais típicas dos países. Possibilita não só ao estudante estrangeiro que está fora do seu país uma rica experiência cultural, mas também aos estudantes nativos, que têm experiências internacionais sem sair do país, causando estranhamento dos hábitos enraizados que eram tidos como naturais (ROSA; SANTOS; MOROSINI, 2018, p.10).

Isso posto, ressalta-se aqui que a internacionalização vista somente como mobilidade, já não se faz em sua completude. Muitas razões envolvem essa afirmação e uma delas é a perspectiva para o Global Sul, foco da discussão nessa pesquisa. O Global Sul, incluindo o Brasil, que ainda possui um debate recorrente da internacionalização da educação superior associada a mobilidade, também carrega suas limitações quando se trata desse último: poucos discentes com acesso a mobilidade, pouco investimento nessa área, dificuldade com língua estrangeira, entre outros.

Os estudos sobre internacionalização da educação superior refletem o momento de transição que caracteriza os contextos emergentes, aqui entendidos como configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas. Esses estudos, por um lado, são produzidos por e para uma realidade sócio-histórica dominante do global norte e que, mais recentemente, teve a valoração de estudos sobre a Ásia [...]

[...] Paralelamente ao domínio do campo pelos estudos do global norte, registram presença poucos estudos nos quais a equidade e a preservação da identidade local são princípios imprescindíveis. Esses estudos, via de regra, são oriundos de realidades constitutivas do global sul, compreendidas aqui como além de posições geográficas e marcadas por fortes contradições socioeconômicas (MOROSINI, 2017, p. 289)

As discussões partindo de um olhar que divide a produção científica e as pesquisas entre Global Sul e o Global Norte já são trazidas na literatura. Isso permite observar as peculiaridades geográficas, históricas, sociais, econômicas, políticas, trazidas em cada bloco.

Mais uma vez as principais discussões sobre internacionalização e internacionalização *at home* (IaH) associam o construto interculturalidade como um dos aspectos principais da

discussão. Percebe-se que na literatura, é inverossímil falar de um conceito sem associar o outro.

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL

Falar de interculturalidade na educação superior brasileira nessa discussão, parte de premissas o qual se delimitam a seguir: a primeira é que se considera o contexto brasileiro um ambiente diverso culturalmente, o qual o intitula-se metaforicamente nesse artigo como um “continente brasileiro”¹¹, dada a vasta extensão territorial e diversidade cultural.

Segundo, pondera-se que, ao discutir a interculturalidade na educação superior brasileira, pode-se reflexionar sobre várias compreensões epistemológicas e vários conceitos relacionados a este, principalmente no ângulo de se repensar sobre interculturalidade e competências interculturais na educação superior como construtos improteláveis.

Terceiro que, ao discutir interculturalidade na ES brasileira, é possível trazer os vários conceitos e correntes se conectam a esses debates, dentre eles, a internacionalização.

A interculturalidade na ES, tanto na América Latina, quanto no contexto brasileiro, tem exigido não somente discussões teóricas acerca do tema, mas proposições urgentes que venham derivar práticas e projetos que elucidem o desenvolvimento dos povos desse continente. Esse desenvolvimento pode trazer várias perspectivas, sendo imprescindível considerar a necessidade de transcender a interação entre culturas.

Antes discutir sobre o conceito em si e sua complexidade nesse continente, apresenta-se um pouco sobre o ambiente. Considera-se o contexto da educação superior brasileira denominado como “emergente” (MOROSINI, 2014).

As principais discussões de contexto emergentes se baseiam nas publicações de Morosini (2006, 2014) que se apropria das discussões trazidas por Didriksson (2008) o qual enfatiza que novos desafios vêm surgindo para a educação superior, “dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global” (MOROSINI, 2014, p. 386).

Portanto, a partir dessa lacuna de mutação, entende-se que as demandas, forças, oportunidades e ameaças, vêm surgindo e exigindo um repensar das instituições de educação superior (IES) inseridas entre o “modelo tipo ideal weberiano de educação tradicional e um

¹¹ Esse termo foi adotado pelas autoras em um artigo publicado em: CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Competências interculturais na educação superior: uma perspectiva do continente brasileiro. *Laplage em Revista*, v. 6, n. 1, p. 61-74, 2020.

outro de educação superior neo-liberal” (Ibdem, p. 386).

Isso corrobora com o foco das discussões desse artigo. Novas demandas surgem, trazendo à tona temas que antes encontravam-se adormecidos, como por exemplo a interculturalidade, competências, tal qual competências interculturais.

No Brasil, estudos sobre competências é bem difundido. Desde a década de 1960 tem-se estudos sobre o tema, principalmente pela área das Ciências Sociais Aplicadas. Vale um adendo, porque no século XXI, estudos sobre Competências Interculturais ainda busca se firmar no campo acadêmico brasileiro de forma lenta¹².

Essa afirmação está principalmente pautada nos estudos que vem sendo realizados pelas autoras, o qual, ao construir o Estado do Conhecimento sobre Competências Interculturais na Educação Superior Brasileira, encontram-se trabalhos principalmente na área de Linguística/Letras, com predominância de estudos qualitativos e com discussões teóricas principalmente voltadas para o ensino de uma língua estrangeira.

Essa breve contextualização do tema competências interculturais é importante porque ao falar de interculturalidade, mesmo antes de adentrar no conceito por si só, fortes discussões sobre competências interculturais já estão avançadas no Global Norte¹³, em especial nos Estados Unidos, conforme afirma Deardorff (2006) ressaltando que desde 1950 já vem trazendo debates sobre o construto. Esses debates, portanto, estão muito associados à internacionalização da educação superior e trazendo a interculturalidade como eixo norteador das discussões.

Estudos no século XXI sobre internacionalização no Brasil, vem trazendo outros conceitos nos debates de pesquisas e grupos de pesquisas, entre eles a interculturalidade e competências interculturais. Nesse campo, identificou-se a “presença da temática internacionalização da educação superior nas teses e dissertações; a produção científica em diferentes áreas do conhecimento; a pouca produção em comparação com a internacional, mas com tendência a aumento e a força do Estado-nação brasileiro nas políticas nacionais de educação superior” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 19)

A literatura nacional e internacional, ao discutirem competência intercultural no

¹² Artigo publicado pelas autoras que discute o Estado do conhecimento sobre Competências Interculturais na Educação Superior brasileira:

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre competências interculturais no contexto brasileiro: o início de uma caminhada. Revista Panorâmica online, v. 30, 2020.

¹³ Sousa Santos (2011) caracteriza o Global Norte como países que se encontram geograficamente no Norte, desenvolvidos ou centrais. Já no Global Sul, são os países periféricos ou semi-periféricos.

contexto educacional tem trazido com frequência o tema internacionalização. Morosini e Ustároz (2016) enfatizam que um dos grandes desafios trazidos pelo fator Internacionalização na educação superior brasileira é “a construção da cidadania global com a preservação das especificidades locais” e, a partir das discussões da Unesco (2015), justificam a necessidade improtelável das instituições se preocuparem com o desenvolvimento de competências interculturais a todos os discentes para que eles possam enfrentar todos os desafios, inclusive os globais.

Corroborar-se com as exposições trazendo uma outra perspectiva para a problemática: os desafios globais, requerem também um repensar para os desafios locais. Isso implica que, falar de interculturalidade e de competências interculturais, exige que a sociedade latino-americana e brasileira, repensem sobre as molas que impulsionam o desenvolvimento dos atributos no contexto educacional positivamente, mas também as alavancas que movem esse sujeito de forma descendente, como por exemplo, problemas como o racismo e preconceito ainda tão fortes no contexto brasileiro e latino americano, sendo uma das formas de se analisar é discutindo a temática colonialidade.

Logo, discute-se a interculturalidade na educação superior apoiando em autores que trazem um debate crítico, que irá visualizar a questão da interculturalidade no ambiente latino-americano, não com uma visão somente positiva ou como uma mola propulsora sem barreiras que interferem no desenvolvimento do indivíduo na educação superior, mas também a partir dos entraves e alavancas que minam o crescimento do ser humano enquanto cidadão.

A interculturalidade é um tema que carrega bastante complexidade conceitual o qual propõe-se aqui apresentar alguns destes. Primeiramente, interculturalidade, interculturalismo, multiculturalismo e multiculturalidade estão ligados e aqui são considerados conceitos distintos.

Reyna (2007) discute que a partir da metade do século XX, o fenômeno multiculturalismo se evidencia principalmente nos Estados Unidos e Canadá com o objetivo de olhar para as demandas de grupos minoritários (gays, negros, indígenas, etc). Posteriormente, na Europa e América Latina, tem o surgimento do fenômeno interculturalismo, sendo que o prisma da Europa foi predominantemente aos imigrantes, e, na América Latina, caracterizada pela demanda de reconhecimento cultural de povos locais.

A respeito de diálogos conceituais acerca de interculturalismo e multiculturalismo na educação, Candau e Koff (2006) citam vários autores que buscam aproximações e diferenças entre os dois conceitos, como Bartolomé Pina (1997), McLaren (2000), Banks (1999),

Abdallah-Preteuille (2001), entre outros.

Quanto à multiculturalidade, essa é a expressão contemporânea da forma de pensar a multiplicidade cultural, sendo algo complexo que tem sido marcado pelas relações de poder (ROJAS, 2008). Ao relacionar com interculturalismo, aqui se apropria das discussões de Reyna (2007, p. 435). Para a autora, o interculturalismo pode ter dois significados: a) à “tematização teórica do fenômeno da interculturalidade, indicando um campo de estudos” e, b) tange à “possibilidade de ser um projeto político de relações entre diferentes culturas”. Infere-se que o interculturalismo é algo maior, podendo ser um campo de estudos ou projeto a nível de sociedade que envolve a interculturalidade.

A visão de interculturalidade trazida por Tubino (2005, np.), vai além de uma “utopia abstrata”. A interculturalidade é um projeto social viável, que busca construir cidadanias interculturais e democracias multiculturais. “A interculturalidade é, portanto, uma oferta ético-política de democracia inclusiva da diversidade alternativa ao caráter ocidental da modernização social”. Nessa interpretação, a noção de interculturalidade muito se aproxima com a discussões de interculturalismo de Reyna (2007).

Pode-se considerar que a interculturalidade se torna uma materialização do interculturalismo que visa como objetivo final um projeto de sociedade com o prisma da interculturalidade crítica.

A interculturalidade trata-se, além do conjunto de culturas, a necessidade de interação, inter-relação e diálogo entre elas, podendo essa ser diferenciada pelos conceitos trazidos por Walsh (2009), por exemplo. A prática do interculturalismo é a interculturalidade. Não se considera a interculturalidade como um conceito abstrato ou apenas com uma perspectiva romântica. Observa-se que, como todo processo, existem forças que impulsionam e forças que minam, ou ainda que aproximam ou distanciam.

A referência de Walsh (2009) é importante porque traz uma possibilidade de analisar a questão da interculturalidade como níveis. Denomina-se aqui de níveis identificados como avanços no processo de desenvolvimento quanto à interculturalidade na educação superior. A autora traduz em três aspectos: relacional, funcional e crítica.

A interculturalidade relacional tem como características o contato mais básico e geral entre culturas diferentes, que para a autora é o ambiente da América Latina, pois os diferentes povos convivem e sempre houve contato e relação entre povos indígenas e afrodescendentes. É o nível de interculturalidade que oculta os conflitos, as relações de poder, os aspectos da colonialidade.

A interculturalidade funcional, já se trata de um nível em que se reconhece as diferenças, mas não se problematiza-as. Há uma tendência a uma monocultura com diferenças, “uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado efetivo, tornando-a funcional para esta ordem” (WALSH, 2009, p.3).

Portanto, adentra-se na questão da interculturalidade crítica. Aqui, esse é o nível ideal dentro do contexto da educação superior. Para Walsh (2009, 2009a) e Candau (2006), também se trata do tipo ideal para o contexto da América Latina e da Educação, pois tem como características transcender as diferenças culturais. Não se ignora os conflitos que emergem das relações de poder que, muitas vezes de forma silenciosa, anulam todas as tentativas dessa transcendência.

Walsh (2009, p. 4), ressalta que se trata da “construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico - de conhecimento e conhecimento -, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”.

A perspectiva de Mato (2017) reafirma que a sociedade latino americana está muito longe de se constituir como exemplos positivos de democracia e igualdade, corroborando com as contribuições de Walsh (2009, 2009a) em termos de interculturalidade crítica.

O Brasil, inserido nesse espaço, se torna mais um ambiente que confirma as exposições dos autores. Caminhando a passos lentos quando se discute desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, ou até mesmo quando se fala de tentativas de minimização dos problemas relacionados ao racismo e preconceito, exclusão, desigualdade, entre outros que oriundam também de discussões acerca de interculturalidade, ainda é um país como um ambiente da educação de predominância funcional¹⁴ (CANDAU, 2012).

Avanços sobre interculturalidade na educação superior brasileiro, precisam “não somente incluir indivíduos de populações indígenas e afrodescendentes em instituições de educação superior, com ou sem seus saberes e práticas, mas implica principalmente em propor-se outras possibilidades de produção de conhecimentos nas universidades modernas,

¹⁴ Artigo elaborado pelas autoras já confirma a predominância desse nível na educação superior. Publicado em: CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento? Revista Internacional de Educação Superior, v. 7, p. e021001-e021001, 2021.

em profícuo diálogo entre as várias epistemologias, sejam estas universalistas ou aborígenes” (FERNANDES, 2014, p.12)

Isto posto, a perspectiva nesse trabalho é justamente trazer algumas reflexões e construir argumentos que corroborem com a releitura que se apresenta sobre a interculturalidade: Interculturalidade *at home*.

Isso, porque, se voltarmos os esforços para o repensar a Interculturalidade *At home*, desenvolvermos o olhar para a interculturalidade do espaço brasileiro, buscarmos transcender os conflitos e tensões que nascem e, até mesmo se fortalecem, conclui-se que o processo de internacionalização será conseqüentemente influenciado e forma positiva, no sentido de desenvolvermos competências que sejam capazes de fortalecer esses dois conceitos.

No próximo capítulo, buscou-se discutir aproximações conceituais trazendo reflexões sobre a internacionalização *at home* e a interculturalidade *at home*. Entende-se que o olhar especial do contexto brasileiro da educação superior para essas duas vertentes, poderão permitir uma busca de ações e projetos mais efetivos nesse âmbito.

(IAH) INTERNACIONALIZAÇÃO E/OU INTERCULTURALIDADE AT HOME: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

As discussões nesse tópico do artigo busca trazer algumas aproximações e distanciamentos conceituais que possam interferir no processo de interlocução desses dois construtos.

Primeiramente, quanto ao posicionamento conceitual, considera-se como referência central o conceito de Internacionalização *at home* de Beelen e Jones (2015), porque esse conceito traz o enfoque da interculturalidade indo além das experiências globais, mas também as locais.

Beelen e Jones (2015) oferecem um conceito de IaH como a integração intencional de organizações internacionais e interculturais dimensões no currículo formal e informal para todos os alunos dentro de ambientes de aprendizagem. Essa definição enfatiza a inclusão intencional de organizações internacionais e interculturais nos currículos de uma forma proposital com o objetivo de alcançar todos os discentes, tentando combater um dos obstáculos da mobilidade que é a abrangência limitada.

Essa definição também é importante, visto que também traz a conotação da interculturalidade com a visão intencional. Deardorff (2009), ao discutir competências interculturais, enfatiza que o processo de desenvolvimento desse na ES deve ser intencional,

começando pelo posicionamento conceitual da instituição. Além disso, quando se fala de integração em casa, também se tem um forte cunho discursivo de arraigar aspectos de evolução de competências interculturais que se refere ao desenvolvimento da interculturalidade local.

Ao investir na internacionalização em casa (IaH), “não significa que essa instituição não valorize a internacionalização no exterior, mas há uma preocupação com o fato de poder, dessa forma, tornar mais democrática a internacionalização, tendo em vista a impossibilidade financeira de promover a mobilidade de estudantes e docentes de forma mais ampla, atingindo um número maior de pessoas” (MAUES; BASTOS, 2017, p. 336)

Essas perspectivas são fundamentais, visto que defendem que o processo pode se estender além do campus de origem e o contexto de aprendizagem formal, para incluir outras oportunidades de aprendizagem intercultural e/ou internacional dentro da comunidade local. Estes podem incluir o trabalho com culturas locais, étnicas ou religiosas, usando um sistema de aprendizagem e também outros meios para se envolver estudantes internacionais ou explorar a diversidade dentro da sala de aula.

Essa explanação permite trazer a visão de IaH entendendo a importância da Interculturalidade *at home*, uma vez que, assim como Beelen e Jones (2015), enfatizam, a interculturalidade não precisa ser somente internacional e o desenvolvimento de competências interculturais a partir da diversidade local é um meio que irá influenciar o processo de desenvolvimento da Internacionalização *at home*.

Seguindo a análise para o conceito de interculturalidade, considerando também o ambiente da educação superior brasileira, apropriou-se das discussões de interculturalidade crítica de Walsh (2009) que trata da interculturalidade a partir de perspectivas da colonialidade.

Martinez (2017) complementa discutindo a própria internacionalização da ES a partir da perspectiva da colonialidade e essa é uma das razões da escolha do conceito, pois seus resultados trazem aproximações com o debate teórico aqui explorado. O tema tem uma forte conexão com o processo de interculturalidade no contexto brasileiro. Leal e Oregioni (2019, p. 14) ressaltam que ao falar de internacionalização na educação superior, incluindo a interculturalidade, é preciso destacar o passado dos países da América Latina e seu “passado colonial” que “reforça geografias desiguais de poder, conhecimento e ser: sob a fundação de um imaginário global dominante, baseia-se na prática da hierarquia, legitimando certos países, universidades, indivíduos e conhecendo como naturalmente superiores em relação aos

outros”.

Essa releitura ou olhar, se baseia no conceito inicial de internacionalização *at home*. Primeiramente, Morosini (2018, p. 128) defende que a internacionalização no contexto latino americano, em especial o Brasil, tem uma perspectiva conceitual principalmente de mobilidade apesar dela se estender “conceitualmente, desde a mobilidade, que é a concepção mais usual, até a produção em redes, e, mais recentemente, estende-se a Internacionalização *at home* (IaH)”.

Alguns estudos abordam que a mobilidade acadêmica, pela qual já passaram os europeus, norte-americanos e australianos, em que o processo já avança há mais de duas décadas, é a definição primeira do termo internacionalização da educação. Em especial, com base nos processos de mobilidade acadêmica, tem se intensificado, nos últimos anos, a relação transnacional em espaços geopolíticos, a exemplo dos países da União Europeia, ampliando conexões e potencializando a construção de redes de conhecimento em nível regional ou, até mesmo, em contexto global, a exemplo do Programa Ciência sem Fronteiras desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras e discutido na maioria dos trabalhos que tratam da mobilidade acadêmica. (MOROSINI, DALLA CORTE, 2018, p. 108)

Nesse contexto, a internacionalização tende a não se desenvolver nos mesmos moldes dos países do Global Norte, que já estão, esses últimos, em um processo muito mais fundamentado e sólido de internacionalização. Isso porque, a questão da mobilidade entre os países do Global Norte, sustentam e dão conta do conceito de internacionalização da educação superior, que se fundamenta na mobilidade de indivíduos Global Norte – Norte, com fortes discussões sobre a Internacionalização do Curriculum (IoC), bem como sobre a Internacionalização *at home* (IaH).

Já no Brasil (predominância da mobilidade *out*), a internacionalização associada ao conceito de mobilidade, mas um espaço que possui desafios muito diferentes se comparados com os dos países do Global Norte. Pinto e Larrechea (2018, p. 727) também fotografam o cenário da internacionalização na educação superior da América Latina de forma bem clara e pertinente. Consensualmente na literatura, já se tem dados que confirmam que “os países têm preferência por enviar seus estudantes para os Estados Unidos ou países da Europa. Os Estados Unidos também procuram enviar o maior número de seus estudantes para os países europeus”.

Costa (2014) aponta algumas dificuldades inerentes ao processo de internacionalização no ambiente brasileiro, a partir da restrita visão para a mobilidade: baixo

valor de bolsas de estudos, problema na comunicação, falta de informação, documentos necessários para a mobilidade, a questão de problemas para residência no local de destino, atrasos nos pagamentos dos incentivos governamentais, entre outros.

É possível afirmar, por exemplo, que o a internacionalização da educação superior brasileira ainda é “incipiente”. O Brasil conta com 15.803 estudantes estrangeiros em suas instituições de educação superior, de 174 diferentes nacionalidades, representando, entretanto, apenas 0,2% do total de matrículas. (INEP, 2017).

A saída, portanto, seria um repensar a internacionalização a partir da Internacionalização do Currículo IoH e a internacionalização *At home* (IaH).

A produção de conhecimento veiculada no Brasil não vem priorizando outras formas de internacionalização como o currículo, a doméstica (“*at home*”) e a integral. Para uma nova tese a ser trabalhada: infere-se que, em face da materialidade dos países do sul, marcados por uma grande diferença entre classes e camadas sociais, que se reflete numa baixa taxa de acesso e integralização acompanhada de uma alta taxa de abandono da educação superior, a internacionalização em casa poderia oferecer qualidade social aos estudantes e aos propósitos da universidade (MOROSINI, DALLA CORTE, 2018, p. 108)

Também é importante ressaltar que, a mobilidade é um dos aspectos da internacionalização e não o único. Não que o Brasil tenha que abandonar a caminhada para superar os problemas inerentes a esse conceito. Muito pelo contrário. O que sugere-se aqui é um repensar em outras alternativas que venham fomentar a internacionalização da educação superior, visto que o próprio número de discentes com acesso a mobilidade é muito baixo. “Argentina, Brasil, Chile, Equador, México e Venezuela, juntos, apresentam um saldo bruto de mobilidade negativa que é, na média anual, de quase (-)73 mil estudantes” (PINTO; LARRECHEA, 2018, p. 724).

Diante disso, uma das alternativas para os países do Global Sul, inclusive o Brasil é o investimento na Internacionalização *At home* (IaH) e isso traz reflexões: Para falar de internacionalização e internacionalização *at home* (IaH), é preciso trazer um dos eixos centrais da discussão desses conceitos, a interculturalidade. Diante disso, a internacionalização passa a ser um instrumento para o desenvolvimento da interculturalidade que é condição *sine qua non* para um resultado eficaz quando se trata de internacionalização na educação superior.

Através do envolvimento intercultural local, pode-se contribuir para a internacionalização do meio acadêmico, cultural e de experiências e resultados sociais para os

discentes e para as comunidades locais (ROBSON, 2017).

Logo, o Brasil, assim como países da América Latina, dada a complexidade cultural já existente em seu espaço geográfico, já carrega consigo imensas oportunidades de se repensar o desenvolvimento da interculturalidade e até mesmo transcender essa noção de desenvolvimento para a interculturalidade crítica, pensando em seu espaço, pensando em casa (*at home*).

Logo, a interculturalidade seria uma mola propulsora se considerada como Interculturalidade *at home*, vindo de um enraizamento conceitual da perspectiva de crítica de Walsh (2009) ou outra corrente teórica que venha de encontro às discussões. Propoe-se, uma reflexão conceitual para Interculturalidade *at home*:

Interculturalidade at home, ou interculturalidade em casa na educação superior é a integração intencional de culturas dentro do ambiente de aprendizagem, abrangendo ações formais e/ou informais para todos os alunos, incluindo saberes e reflexões a partir da estrutura local.

Esse conceito, dentro da perspectiva latino americana e Brasil, não se trata de um “projeto ou processo étnico” e sim, reflexões que enfatizem a re-existência, a vida, o co-viver e o viver com e a sociedade (WALSH, 2009). O destaque dado ao conceito retrata o início de uma caminhada para um olhar à Interculturalidade *at home* ou em casa.

Parte-se do conceito de internacionalização *at home* de Beelen e Jones (2015), agregada às discussões e interculturalidade crítica de Walsh (2009). Apropriou-se das principais características de ambos os construtos: IaH considerando a interculturalidade e valorização das interações culturais locais, uma ferramenta que incorpora aspectos da estrutura de poder, a “racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes modos de ser, viver e conhecer e busca o desenvolvimento e criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e façam as diferenças dialogarem em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito” (WALSH, 2009, p. 15).

Guimarães e Finardi (2018) apresentam reflexões sobre uma necessidade se reexaminar sobre as possibilidades que auxiliem a lidar com a tensão entre valores locais e globais e com as diferenças culturais. Aproveita-se a inserção para complementar que, é preciso um repensar sobre as questões (tensões, conflitos, fortalezas) que permeiam a interculturalidade do espaço brasileiro, que por si, já é um arcabouço cultural, característico de uma diversidade indiscutível.

Considera-se que, o país já se trata do que denomina-se de “continente” brasileira quanto à diversidade cultural, também entende-se e a própria diversidade institucional da educação superior, compreende-se que o processo de internacionalização das IES brasileiras, poderiam ter o olhar para uma direção diferente da atual quanto à internacionalização, focando os esforços na expansão da Internacionalização *at home* (IaH) e do Curriculum (IoC), dadas às limitações de abrangência de estudantes e docentes à questão da mobilidade internacional.

A realidade do processo de internacionalização da educação superior na América Latina e Brasil, aqui denominada como emergentes, trazem as discussões mais fortes sobre mobilidade acadêmica, mas é possível um repensar sobre a internacionalização *at home*. Várias são as razões os quais apresenta-se para essa afirmação.

A primeira denomina-se como ABRANGÊNCIA. O baixo número de discentes que possuem condições para mobilidade *out* e baixa atratividade da região latina americana para mobilidade *in* (comparada com o global norte), reafirmam a necessidade de se colocar a IaH em um patamar mais valoroso do que atualmente tem-se demonstrado. A literatura (BEELEN; JONES, 2015, LEASK, 2012, 2015; MOROSINI, NASCIMENTO, 2017; COSTA, 2014; DE WIT, 2017) já ressaltam que um dos problemas da mobilidade, em muitos contextos denominados internacionalização refere-se a esse aspecto.

A subcategoria IoC é quase inexistente na produção dos jovens pesquisadores brasileiros. No país, provavelmente, deverá adquirir importância perante a expansão da educação superior cruzada com a desigualdade econômica inerente à nação: tais razões, entre outras, identificam o pequeno número de estudantes brasileiros que podem ter uma experiência internacional via mobilidade (MOROSINI; NASCIMENTO 2017, p.15).

A segunda razão é que se trata também do desenvolvimento de competências interculturais. A necessidade do mercado de trabalho para profissionais globais e pela sociedade para os cidadãos globais não pode ser abordada exclusivamente pela mobilidade. Isso requer a formação de indivíduos que busquem soluções para problemas complexos em contextos locais e globais (BEELEN; JONES, 2015; DE WIT, 2017).

A terceira razão é que o contexto latino americano em especial o Brasil, não se pode falar de internacionalização sem falar de interculturalidade e não se pode falar desse último sem falar e colonialidade, o qual denomina-se conexão. Martinez (2017) traz uma perspectiva interessante sobre internacionalização e ressalta em um dos três principais pontos de sua tese,

em que um trabalho de internacionalização crítica precisa ser discutido no contexto brasileiro, aqui defendido como a Interculturalidade *at home* (perspectiva da interculturalidade crítica). Isso porque a colonização foi também um “processo de controle da produção do conhecimento e das formas de ser” (MARTINEZ, 2017, p. 184).

Em suma, quanto às aproximações conceituais, infere-se que: interculturalidade *at home* trata-se de se analisar a interculturalidade em casa, assim como a internacionalização *at home*, numa perspectiva de se olhar aspectos interculturais a partir do contexto em que se insere o conceito, nesse caso, o brasileiro, com objetivo em ambos da valorização da interação de diferentes culturas.

Outro ponto trata-se da necessidade de discutir os temas, ainda incipientes, complementados com o tema “competências interculturais”. Percebe-se que a América Latina, ao discutir tanto interculturalidade, quanto internacionalização, não pode omitir a questão histórica do espaço, principalmente no que tange a colonialidade e a interculturalidade crítica.

Sobre os distanciamentos quanto a internacionalização *at home* e interculturalidade *at home* (em casa), infere-se que interculturalidade *at home* é muito mais abrangente do que a internacionalização *at home*, sendo esse último, um meio e não o fim. A internacionalização pode ser vista como uma dimensão da interculturalidade. Também, pode-se dizer que internacionalização é um meio e não o fim no que se refere ao desenvolvimento intercultural na educação superior. Assim como afirmam Morosini e Nascimento (2017, p. 21), “postula-se um necessário afastamento de conceitos dogmáticos e idealistas de internacionalização e a compreensão da internacionalização em seus significados (DE WIT, 2002), como MEIO para um fim”. Isso porque a interculturalidade é um conceito muito mais amplo e abrangente e traz consigo dimensões.

Esse distanciamento, aqui denominado, não se trata de uma desconexão e mais como uma diferenciação conceitual. Também se relaciona à apropriação do conceito na literatura. Percebe-se que análises acerca de internacionalização *at home* já estão mais expressivas do que interculturalidade *at home*, discussão pouco ou nada fundamentada na literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE UMA LONGA CAMINHADA ...

Essa pesquisa permitiu analisar algumas aproximações e distanciamentos sobre as discussões na literatura quanto a internacionalização e interculturalidade, ambas consideradas *at home* ou em casa.

As discussões sobre internacionalização *at home* e interculturalidade *at home* trazem prismas muito próximos e às vezes até mesmo confusas quanto à diferenciação conceitual. Pondera-se aqui algumas lacunas que foram consideradas para a reflexão e futura estruturação e enraizamento desses conceitos no âmbito da educação superior brasileira.

A primeira, é que a internacionalização *at home* é uma fonte que pode ser assimilada pela educação superior como uma ferramenta para o desenvolvimento da interculturalidade de uma forma mais abrangente, visto que tratar do tema com o olhar somente para mobilidade, já parece ser um discurso sobrepujado. A internacionalização *at home*, portanto, é um meio para alcançar afetividade nesse campo. Conforme Robson (2017), entende-se que, universidades queiram ser verdadeiramente “internacionais”, elas devem começar “em casa”. Esse aspecto, portanto, foi considerado como um distanciamento, não no sentido de desconexão, mas de diferenciação.

A segunda é que a literatura já está concretizada em um ponto: a interculturalidade é essencial nas discussões sobre internacionalização da educação superior. As principais referências adotadas nas discussões deste artigo permitiram essa inferência trazendo que, internacionalização *at home* é mais discutida na literatura do que a interculturalidade *at home*, sendo esse último um construto ainda não assim intitulado. Ambos os conceitos, portanto, sendo extremamente importantes quando se trata de internacionalização da educação superior, e aqui, iniciada uma proposta de reflexão conceitual.

A terceira se refere ao entendimento do construto interculturalidade na educação superior. As pesquisas realizadas embasam a afirmação que discutir interculturalidade na América Latina é improtelável. A perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2009) é uma projeção de construto ideal e que precisa ser reflexionado, principalmente quando se discute a questão da colonialidade, que já não pode ser omitida ou ignorada nas pesquisas sobre a internacionalização e internacionalização *at home*. Essa, talvez tenha sido a aproximação mais sólida nessa pesquisa, visto que ambas tratam do tema “em casa”, tendo a necessidade se discutir a historicidade do contexto.

A quarta inferência que permitiu esse estudo é que a internacionalização e colonialidade são dimensões da interculturalidade na educação superior, que para a América Latina e Brasil, intitula-se interculturalidade *at home*. Compreende-se que a principal discussão nessa pesquisa, busca incitar discussões que venham estruturar melhor esse construto, a partir do entendimento que por meio da internacionalização *at home* é possível desenvolver análises críticas e construtivas sobre a colonialidade e cultura local, podendo

ocultar ou transcender os principais problemas que emergem dessa temática, consequentemente podendo alavancar o processo de internacionalização da educação superior.

Por fim, recomendam-se estudos que venham agregar uma construção conceitual mais sólida e didática que venham possibilitar práticas para o desenvolvimento da mesma na educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **La educación intercultural**. Barcelona: Idea Books, 2001.

AUPETIT, S.; ESCOBAR, V. (Org.). **Internacionalización de la Educación Superior y las ciencias em America Latina: un estado del arte**. Venezuela: Iesalc/Unesco, 2014. 220 p.

BANKS, J. A. **An introduction to multicultural education**. Boston: Ally & Bacon, 1999.

BARTOLOMÉ PINA, M. **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona: CEDECS, 1997.

BEELLEN, J.; LEASK, B. **Internationalization at home on the move**. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag, 2011.

BEELLEN, J; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A., MATEI, L.; PRICOPIE, R. ; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds.). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**, v. 1, p. 59-72, 2015.

CANDAU, V. M. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e216262, p. 1-20, 2020.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais na educação superior: uma perspectiva do continente brasileiro. **Laplage em Revista**, v. 6, n. 1, p. 61-74, 2020a.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marilia Costa. Estado do conhecimento sobre competências interculturais no contexto brasileiro: o início de uma caminhada. **Revista Panorâmica online**, v. 30, 2020b.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento?. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021001-e021001, 2021.

COSTA, B. S. **Viagem de (auto)descobrimento**: experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa Escala/AUGM/UFRGS. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2014. 231 p.

DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. **Journal of Studies in Intercultural Education**, n. 10, p. 241-266, 2006.

DE WIT, H. Rethinking the concept of internationalisation. In: **Going Global: Identifying Trends and Drivers of International Education**, p. 213-218 Emerald Group Publishing, London, 2013.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe**: A historical, comparative and conceptual analysis. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.

DE WIT, H. Misconceptions about (the End of) Internationalisation: The Current State of Play. In: E. Jones, R. Coelen, J. Beelen and H. de Wit (Eds.), **Global and Local Internationalization**, pp. 15-20. Sense Publishers, Rotterdam, 2016.

DE WIT, H. **Misconceptions of Internationalization Still Prevailing**. University World News, July 16, 2017.

FREITAS, M. E. A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamos nômades? In: Barbosa, Livia. (Coord.). **Cultura e diferença nas organizações**. Reflexões sobre nós e os outros. São Paulo: Atlas, 2009, p. 89-115.

GUIMARAES, F. F; FINARDI, K. R. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro** v. 71, nº 3, p. 015-037, Florianópolis, set/dez 2018

HEYWARD, M. From international to intercultural: Redefining the international school for a globalised world. **Journal of Research in International Education**, v. 1, n.1, p. 9–32, 2002.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016 - Notas Estatísticas**. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, 13(2), 205–221, 2009.

_____. **Internationalization of the curriculum in action**. A guide: University of South Australia, 2012.

_____. **Internationalizing the curriculum**. London: Routledge, 2015.

LEAL, F. G.; OREGIONI, M. S. Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019036, 16 fev. 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp, p. 37-45, 2007.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação (Campinas) [online]**. 2016, vol.21, n.2, pp.317-340.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

MATO, D. Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. **ALCEU**, v.6, n.11, p.120-138, jul./dez. 2005.

MAUES, O. C; BASTOS, R. dos S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez. 2017.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. p. 93-161. (Glossário, 2 v.).

MOROSINI, M. Qualidade e internacionalização da Educação Superior: estado de conhecimento sobre indicadores. In: BROILO, C.; CUNHA, M. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara: Junqueira & Marin Eds., 2012. p. 29-62.

_____. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

_____. Internacionalização da educação superior. **Educação (Porto Alegre)**, v. 40, n. 3, p. 288-292, set.-dez. 2017

_____. INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO – IOC: produção em Organismos multilaterais. Dossiê “Organismos multilaterais e políticas públicas na educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas” **Revista ROTEIRO**, UNOESC, jan-mar, 2018.

MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e

das competências interculturais. **Em Aberto**, 29(97), 35-46, 2016.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018.

MOROSINI, M. C (Org). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

PINTO, M. M.; LARRECHEA, E. M. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018

REYNA, M. H. Sobre los sentidos de “multiculturalismo” e “interculturalismo”. **Ra Ximhai**, v.3, n. 2, p. 429-442, Sinaloa, mai/ago. 2007.

ROJAS, A. ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. In: MATO, D (Coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior**. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

ROSA, B. J. da; SANTOS, P.K. dos; MOROSINI, M. C. **Internacionalização da educação superior África – Brasil: contribuições para a inovação da educação superior**. IV SIPASE. Porto Alegre, 2018.

SOUSA SANTOS, B. de. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SAMPAIO, H.; SAES, P. Internationalization of Higher Education: a balance of the literature in Brazil. In: AUPETI, S.; ESCOBAR, V. **Internacionalización de la Educación Superior y las ciencias en América Latina: um estado del arte**. Caracas: Iesalc, 2014. p. 49-76.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 20 ago 2018.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones AbyaYala: Quito, 2009a. Disponível em http://www.derecho.uach.cl/documentos/Interculturalidad-estado-ysociedad_Walsh.pdf. Acesso em: 20 ago 2018.

WÄCHTER, B. **Internationalisation at home: the context**. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at home: a position paper**. Amsterdam: EAIE, 2000, p. 5-13.

Recebido em: 12.03.2020

Aceito em: 02.06.2021

ANÁLISE DOS DESDOBRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE¹⁵

CECILIA ROSA LACERDA

Pós-doutorado em Formação de Formadores – PUC/SP
Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora adjunta do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE.

E-mail: cecilia.lacerda@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-5805>

WELLYNA GONÇALVES JUCÁ

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Educação Básica do Município de Quixadá- CE

E-mail: wellynagj@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-4193>

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na autonomia do trabalho docente, os objetivos específicos incidiram a contextualizar a BNCC na Educação Básica e identificar as estratégias de preservação da autonomia através da narrativa das Professoras. A metodologia da investigação baseou-se na abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental, de três escolas do município de Quixadá, no Sertão Central cearense. Os resultados apontaram que, mesmo diante das desigualdades sociais, há possibilidades pontuais de incitar a autonomia coletiva, como estratégias de ensino que permitem a ampliação de conhecimentos críticos da realidade. Concluímos, portanto, com a certeza de ser, o trabalho docente, essencial para promover mudanças no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Autonomia. Trabalho Docente.

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENTS OF THE *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* IN TEACHING WORK'S AUTONOMY

ABSTRACT

This article is the result of a research that aimed to analyze the developments of *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* in the autonomy of teaching work, the specific objectives focused on contextualizing the *BNCC* in Basic Education and identifying strategies for preserving autonomy through the Teachers' narrative. The research methodology based on a qualitative approach, with semi-structured interviews with effective teachers from the early years of elementary school, from three schools in the municipality of *Quixadá* in the *Sertão Central cearense*. The results showed that, even in the face of social inequalities, there are occasional possibilities to encourage collective autonomy, such as teaching strategies that allow the expansion of critical knowledge of reality. We conclude,

¹⁵ O estudo sucedeu no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, na Linha de Pesquisa Educação, Escola, Ensino e Formação Docente.

therefore, with the certainty of being, the teaching work, and essential to promote changes in teaching learning.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Autonomy. Teaching Work.

ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS DE LA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* EN LA AUTONOMÍA DEL TRABAJO DOCENTE

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar los desarrollos de *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* en la autonomía del trabajo docente, los objetivos específicos se enfocaron en contextualizar el *BNCC* en Educación Básica e identificar estrategias para preservar la autonomía a través de la narrativa de los Docentes. La metodología de investigación se basó en un enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas con docentes efectivos de los primeros años de la escuela primaria, de tres escuelas en el municipio de *Quixadá, Sertão Central cearense*. Los resultados mostraron que, incluso frente a las desigualdades sociales, hay posibilidades ocasionales de fomentar la autonomía colectiva, como las estrategias de enseñanza que permiten la expansión del conocimiento crítico de la realidad. Concluimos, por lo tanto, con la certeza de ser, el trabajo de enseñanza, esencial para promover cambios en la enseñanza y en el aprendizaje.

Palabras clave: *Base Nacional Comum Curricular*. Autonomía. Trabajo Docente.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo histórico complexo que resulta do trabalho do homem e transporta nuances capazes de transformar diversos contextos sociais e políticos. Na qualidade de prática histórico-social, a educação tem a função de compartilhar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Para isso, requer elementos que possibilitem seu desenvolvimento, dos quais destacamos: a política educacional, a autonomia e o trabalho docente. Esses elementos mantêm correlações e estão em constantes mudanças.

No Brasil, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), constituiu uma das últimas atualizações em relação à educação formal, com intuito de referenciar e unificar os conteúdos de todas as escolas brasileiras. Em virtude disso, o presente estudo investigou como está acontecendo a implantação da BNCC e suas referências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, através de entrevistas semiestructuradas realizadas no ano de 2019, com professores em efetivo exercício de sala de aula, no Distrito Educacional Campo Velho, localizado no município de Quixadá-CE. A pesquisa contemplou, na localidade, três escolas públicas municipais, que totalizam 20 profissionais, mas apenas 07 se disponibilizaram a participar da pesquisa.

A BNCC apresenta indicativos de um currículo básico unificado para todo o território nacional, incidindo em mudanças nas práticas pedagógicas. Dessa forma, nos questionamos: Quais são os desdobramentos da BNCC na autonomia do trabalho docente? Essa questão de pesquisa demandou análises dos conteúdos relacionados às políticas educacionais, aos programas curriculares brasileiros, às práticas e às estratégias de ensino.

O presente estudo possibilitou conhecer a autonomia no trabalho docente, frente às proposições da BNCC, que estabeleceu um conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos necessários a todos os estudantes, ao longo dos anos e modalidades da Educação Básica.

Muitos são os desafios que a educação possui, quanto às necessidades de desenvolver práticas voltadas ao ensino de qualidade para todos, pois, na realidade não há políticas públicas educacionais suficientes a abranger os múltiplos contextos, e atender as perspectivas pessoais e sociais brasileiras.

No entanto, o governo federal intensificou a necessidade de seguir seus princípios normativos e adotar suas diretrizes para alcançar uma melhoria na educação. Nesse sentido, este trabalho procurou desenvolver a temática sobre os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente.

Para tanto, o objetivo geral foi analisar os desdobramentos da BNCC na autonomia do trabalho docente, os objetivos específicos incidiram a contextualizar sobre a BNCC na Educação Básica e identificar as estratégias de preservação da autonomia através da narrativa das Professoras.

Este trabalho organizou-se com a seguinte estruturação: após esta breve introdução, na segunda seção discutimos as referências da BNCC para educação básica no Brasil frente às desigualdades sociais; a seção seguinte, delineamos o percurso metodológico adotado na investigação; na terceira, apresentamos as discussões dos dados efetivados por meio das entrevistas com os professores, refletindo sobre os desdobramentos da base curricular no trabalho docente e as perspectivas de autonomia frente ao documento. Sucintamente, a quarta seção, tecemos considerações que reportaram os resultados ao longo do estudo. Por fim, as referências por nós utilizadas na pesquisa.

APONTAMENTOS DAS REFERÊNCIAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A sinalização de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC parte da Constituição Federal de 1988, no artigo 210, o trecho indica que deve ser fixado “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 88).

Em seguida, essa exigência foi evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, nº 9394/96, no artigo 26, que delibera uma base para o ensino básico, no arranjo das palavras da versão atual, o artigo subscreve:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2017, p. 12).

As políticas educacionais colaboraram para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira, em 2017 incidiu à homologação da BNCC para embasar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, depois, em 2018 incluíram a base do ensino médio.

Após sua homologação, a Base passou a ser o documento orientador nas elaborações dos currículos das redes escolares do Brasil, dos projetos pedagógicos das escolas e dos planos de aulas dos professores para desenvolver o ensino e a aprendizagem. Essa relação é expressa, na introdução do documento, da seguinte maneira:

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018, p. 16).

Dentre as disposições da Base, estão as seguintes necessidades para o ensino e a aprendizagem: contextualizações dos objetos de conhecimento e táticas de ensino; organizações epistemológicas de modo interdisciplinar; concepções de processos motivacionais aos discentes; elaborações das avaliações contínuas; seleções e aplicações de tecnologias e recursos; além de elaborações de materiais, formações para os educadores e gestores.

Segundo as orientações da BNCC, os desenvolvimentos de tais disposições visam um melhor ensino e aprendizagem, motivo pelo qual indicam que essas premissas sejam inseridas nas construções dos currículos escolares, dessa forma, cada escola, a partir do sistema e da rede de educação a que está incorporada, é indicada a adequar seu currículo à realidade local e incorporar discussões sobre as problemáticas da sociedade atual. A escola, a partir de suas referências e de sua autonomia, pode abranger assuntos do convívio humano, desde o lugar em que vive à escala universal, por meio de propostas didáticas transversais. Os temas destacados no documento são:

Direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (BRASIL, 2018, p. 19-20).

No documento, os temas são incorporados na organização das habilidades e orientados a serem trabalhados inter-relacionados aos conteúdos direcionados para cada escolaridade. A instituição deve socializar as temáticas conforme as necessidades do contexto, junto às propostas pedagógicas e materiais didáticos disponíveis.

A BNCC expressou referências baseadas no desenvolvimento de competências para os níveis da educação básica, com intuito de desenvolver a educação integral. Segundo o documento, a Educação Básica deve:

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Desse modo, a educação pretendida na Base, volta-se à proposta de um ensino integral edificado a partir de ações educacionais em harmonia com os interesses sociais e estudantis, para que todos os alunos possam reinventar sua própria existência. Ao destacar o Ensino Fundamental no presente trabalho vislumbramos com uma parte essencial na vida escolar dos estudantes, a Base apresenta a etapa com 9 (nove) anos de percurso:

[...] é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos,

cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (BRASIL, 2018, p. 57).

Tais mudanças são almeçadas pela BNCC, através das aptidões dispostas para cada ano escolar, uma vez que, a estruturação do Ensino Fundamental, envolve-se em áreas de conhecimentos, organizada através de componentes e competências específicas, cada componente curricular apresenta uma série de objetos de conhecimentos e habilidades. As competências específicas são articuladas às competências gerais de todo o documento da base na perspectiva de uma formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 59).

As necessidades das aprendizagens durante os anos iniciais de ensino, ultrapassam as colocações das competências impostas na BNCC. Ressaltamos que os programas educacionais baseados no desenvolvimento de competências foram apresentados aos países em crise financeira pelos organismos internacionais, principalmente, como forma de superar a pobreza. Assim, motivaram os governos a implantarem em seus territórios, além da adoção de políticas educacionais direcionadas às construções curriculares imediatistas, políticas educacionais com foco no mercado de trabalho, agenciadas pelo Banco Mundial. Diante de tais fatos, Libâneo (2016), alerta que:

[O] que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 47-48).

Diante disso, a implementação da BNCC requer um olhar crítico, uma vez que, o Brasil convive com desigualdades sociais, as quais interferem nas realidades escolares, e muitas instituições educacionais não dispõem de recursos técnicos, pedagógicos ou financeiros, para desenvolver um ensino e aprendizagem de acordo com as solicitações dos documentos normativos ou das necessidades dos estudantes.

Ao comparar a educação integral pretendida na Base, com os estudos de Marx e Engels (2011), compreendemos que uma formação integral necessitaria de uma educação

intelectual, corporal e tecnológica, capaz de formar o indivíduo para desenvolver qualquer função na sociedade, pois todas as atividades seriam funções sucessivas umas das outras. Essa formação, verdadeiramente integral, seria possível com mudanças na estrutura social e o fim da divisão social do trabalho. Os autores acrescentam que:

[A] legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2011, p. 98).

Para uma educação integral, requerem-se transformações nas esferas econômicas, políticas e sociais, em que todos os indivíduos tenham acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade. Diante dessa realidade, as construções das práticas educativas são relevantes para compreender a realidade vivente.

Libâneo (2006) aponta que os professores devem compreender as implicações presentes na prática educativa e suas relações com a sociedade, conforme expressa a seguir:

A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

Incorporar práticas educativas que permitam a construção autônoma do pensamento crítico é: reconhecer as relações que originam as desigualdades sociais e resistir com ações pontuais, ou seja, debates, exposições, vivências ou jogos, na finalidade de organizar mudanças reais na sociedade.

Segundo Libâneo (2006, p. 21), como a classe dominante “põe em prática os seus interesses”, as “classes trabalhadoras” também são capazes de “organizar concretamente os seus interesses” e desenvolver seus “objetivos” para o “processo educativo” atrelados às “lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigentes” (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

A escola pode discutir possibilidades para a formação humana sob preceitos democráticos, abrangendo debates sobre as esferas econômicas, políticas e culturais, na finalidade de desenvolver o conhecimento da realidade por todos. Novamente, lembrando

Libâneo (2006), “o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder” (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

Porto isso, o trabalho do professor é fundamental nesse processo de formação de conhecimento, e suas práticas devem incorporar possibilidades de aprendizagem concreta, mas, diante das referências normativas para educação brasileira, nos perguntamos: quais são os desdobramentos da BNCC no trabalho do professor?

Na seção a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, assim como o detalhamento da amostra e dados obtidos em nossa pesquisa, para que possamos encontrar luzes a esse questionamento, com base nas entrevistas realizadas com professores quixadaenses.

METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, por tratar-se de debates e análises da realidade objetiva, como fala Gramsci (1978, p. 194), as categorias humanas têm seus aspectos subjetivos e objetivos, ou seja, “na filosofia da *práxis*, a qualidade está sempre ligada à quantidade”. Assim, a qualidade existe quando há um corpo para conter, ou seja, as reflexões qualitativas sobre os desdobramentos da BNCC, em meio às expressões docentes são possíveis, uma vez que o documento é concreto e existe na realidade.

O procedimento metodológico para a captação dos fenômenos pesquisados, sobre os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente, constituiu-se na realização de entrevistas semiestruturadas.

Para fundamentar o diálogo com os dados expressos nas entrevistas, contou-se com os estudos de Libâneo (2016, 2002) e Frigotto (2010), com debates sobre as políticas educacionais e econômicas, de Freire (2018) e Contreras (2012) para discutir autonomia, e Marx e Engels (2011) para situar a educação na sociedade capitalista, além de nos utilizarmos, também, de estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e de outros dispositivos, como arquivos institucionais, projetos e planos que possibilitaram conhecer a organização escolar do campo pesquisado.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação pública do Sertão Central cearense. Os pontos que nortearam o diálogo envolveram os itens de formação e conhecimento sobre a BNCC, a

interferência da Base na autonomia docente, as estratégias para garantia da autonomia e as referências da BNCC que poderiam colaborar na prática da sala de aula.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2019, que estavam em pleno exercício de sua função em sala de aula, no Distrito Educacional Campo Velho, localizado na cidade de Quixadá-CE, contemplando três escolas públicas no referido distrito, totalizando 20 profissionais da localidade, dos quais, 07 se disponibilizaram a participar da pesquisa.

No estudo dos dados, utilizamos a técnica ‘análise de conteúdo’, como argumenta Bardin (2011, p. 47):

[...] técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para tanto, a abordagem do problema incidiu nas análises dos textos, dos documentos e das entrevistas com as professoras, no intuito de abranger as discussões de variados fatos e categorias sociais.

ANALISANDO OS DADOS: OS DESDOBRAMENTOS DA BNCC NA AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE

Expomos, a seguir, as discussões dos dados empreendidos por meio das entrevistas semiestruturadas com 07 professores¹⁶ efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de três escolas públicas do interior cearense, discutindo os desdobramentos da BNCC na autonomia do trabalho docente, apontando as perspectivas de autonomia frente ao documento.

No que se referem às formações acerca da BNCC, os professores apresentam estas propriedades:

A respeito da Base, as formações que tive foi junto ao MAIS PAIC [...] Nós temos as formações municipais, que cada município oferece para seus professores e também temos as formações a nível estadual, no caso, porque eu sou uma das formadoras também a nível estadual. Eu recebi a primeira formação em Fortaleza referente ao programa do MAIS PAIC [...] teve também a formação no conselho que eu faço parte, e teve o curso on-line também relacionado à BNCC. (ANA, 2019).

¹⁶ Para a identificação dos professores participantes da pesquisa, adotamos pseudônimos na finalidade de manter a ética. A escolha dos pseudônimos sucedeu a seguinte ordem alfabética: Ana; Beatriz; Catarina; Diva; Elenice; Francisca e Gisele.

Houve apenas um encontro com o núcleo gestor, na escola [n]a qual trabalho, para informar que íamos trabalhar com a Base Nacional Comum Curricular. (BEATRIZ, 2019).

Estudo e debate sobre a BNCC em reuniões com colegas. (CATARINA, 2019).

Reuniões pedagógicas na escola. (DIVA, 2019).

Através de reunião na própria escola. (ELENICE, 2019).

Antes tínhamos acompanhamento, quando ensinei o 2º ano, cada final de semana tinha um curso que nos preparava para dar as aulas, a prefeitura antes ofertava uns cursos de aperfeiçoamento de 1º ao 5º ano, nos últimos tempos não participei de nenhum [...] (FRANCISCA, 2019).

Não houve nenhuma formação. Nós tivemos um encontro pedagógico com uma explanação sobre a BNCC [...] (GISELE, 2019).

As formações narradas pelas professoras são pontuais, sendo visualizadas por meio de participação em reuniões pedagógicas, as quais tinham explanação e discussão sobre a implantação da BNCC, juntamente às formações que envolviam outros programas educacionais. Outro elemento instigador é a ausência da formação direta acerca da Base, bem como a preparação de implantação das diretrizes expressas no documento.

Nessa direção, atentamos para a necessidade de ampliar formações para o entendimento da Base, sistematizando e articulando os municípios e o estado, com a oferta de recursos, levantamento de demandas formativas e espaços adequados para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Na visão da Base, a contínua formação dos professores é incorporar o trabalho docente ao desenvolvimento de competências e de habilidades. Além das atividades que já lhes são próprias, a BNCC aponta exigências ao professor, tais como:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...] (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Assim, os professores terão como trabalho, a identificação e aplicação de estratégias de ensino mais criativas para contextualizar o ensino e aprendizagem; a articulação dos

componentes curriculares de forma interdisciplinar e colaborativa; a construção e avaliação efetiva da aprendizagem, proporcionando o protagonismo dos alunos.

Outro ponto a ser discutido, refere-se à autonomia pedagógica e docente, categoria expressa na LDBEN nº 9394/96, no artigo 15, que sucedeu da Constituição Federal de 1988, e reforçada pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, com as seguintes colocações:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2017, p. 11).

A autonomia direcionada às escolas concerne-se, não somente, ao âmbito pedagógico, pois inclui questões administrativas e financeiras. Quanto à esfera educativa, permite-se incorporar temáticas atuais e condizentes com o contexto social e político. Com a implantação da BNCC, os currículos interligam as etapas da educação, atribuindo o poder das decisões, em relação ao ensino e aprendizagem, a cada participante do processo:

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

No entanto, o exercício autônomo de uma administração e gestão pedagógica dentro de um estabelecimento de ensino, devem estar manifestados sobre a disposição de autogestão, a partir de preceitos éticos. Essa autonomia implica o livre arbítrio e a disposição para deliberar normas sobre as relações estabelecidas entre a comunidade escolar.

A liberdade da escola, a partir de uma sociedade democrática, abre a perspectiva de apresentar uma abrangência de metas, de inclusões interdependentes, de possibilidades para realizar ações educativas coletivas. Sobre esse ponto, Contreras (2012) nos coloca que:

[...] se quisermos pensar em formas de autonomia que não sejam regidas pelo isolamento e pela competitividade, nem tampouco pela burocratização centralizadora, teremos de pensar nas possibilidades de uma descentralização também política e não só administrativa [...]. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais (CONTRERAS, 2012, p. 299-300).

Portanto, a ampliação da autonomia na profissão docente inclui a construção de relações sociais e escolares pautadas na justiça, no respeito, na luta contra a hegemonia de determinadas culturas dominantes. No entanto, as decisões profissionais devem ser pautadas e elaboradas em meio aos projetos políticos que possibilitem a todas as pessoas e culturas se desenvolverem e compartilharem os conhecimentos das construções sociais.

Quando inquirimos, nas entrevistas, a opinião das professoras a respeito de como a BNCC interfere ou pode interferir na sua autonomia na escola, os resultados foram diversos: há professoras que afirmam a não interferência como ponto positivo, e outras que asseguram que as interferências são parciais, ou seja, a BNCC não comanda todas as suas práticas. Das falas, decorreram estes achados:

Eu acredito que ela não interfere na autonomia. Muito pelo contrário, ela nos dá uma orientação de como devemos elaborar o nosso planejamento, como a gente tem que vislumbrar uma prática pedagógica. Ele é o fim, onde eu tenho que criar estratégias do caminho. Eu tenho que ver como vou fazer os meus alunos, desenvolver aquelas habilidades para que aquela competência, ela seja de fato adquirida. Não vejo como interferência na autonomia. (ANA, 2019).

Interfere de um lado positivo, porque fica melhor para planejar com as habilidades já organizadas, assim podemos trabalhar a partir da dificuldade do aluno. Negativo não vejo nenhum. (BEATRIZ, 2019).

Trabalhar a partir do que o aluno já sabe e daí montar estratégias para os alunos conseguirem uma aprendizagem desejada, traçar metas. (CATARINA, 2019).

Praticamente não interfere, porque temos autonomia em sala de aula que fazemos dentro dos conformes do que as crianças precisam. (FRANCISCA, 2019).

Interfere como ponto positivo, ela dá norte as nossas práticas. (GISELE, 2019).

Observamos que a autonomia expressa pelas docentes apresenta aspectos comuns, tais como: avaliam que a interferência na autonomia ocorre de forma positiva, por meio da permanência de suas liberdades para a elaboração de estratégias para a efetiva aprendizagem; e, orientações acerca de planejamento das atividades que garantem o desenvolvimento das práticas pedagógicas, trabalhando as habilidades e competências dos alunos.

De fato, Freire (2018, p. 105) ressalta que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas de liberdade” não apenas o professor, a sua prática também deve estimular a liberdade do outro, entretanto, nenhum ser social deve estar sujeito à autonomia do outro.

Por seguinte, verificamos ambiguidades nos posicionamentos de alguns professores, há, nas narrativas, uma justificativa de algumas interferências nas práticas dos docentes, quando expressam que são orientadas por diretrizes, pelo projeto da escola e pelos planos de ensino, ressaltam assim, a lógica impositiva das organizações do ensino:

A minha prática pedagógica é orientada pelos documentos da escola, diretrizes municipais e estaduais, BNCC e principalmente pela necessidade do aluno. (DIVA, 2019).

As interferências são desde PPP, plano de trabalho anual e o diálogo permanente. (ELENICE, 2019).

Praticamente não interfere, porque temos autonomia em sala de aula que fazemos dentro dos conformes do que as crianças precisam, mas deixa muito a desejar, porque sabemos de algumas coisas que vão dar certo, mas temos que seguir as regras que o povo também impõe para gente. Quando vejo que, se fosse do meu jeito, a criança talvez aprendesse até mais. (FRANCISCA, 2019).

No entanto, as falas confirmam também, a possibilidade de construir novos conhecimentos para suplantar as necessidades dos alunos. Pois, os professores são profissionais que pesquisam, selecionam, planejam e pensam desde a organização da aula ao ambiente da sala. Por meio dessas ações de ensino e aprendizagem sobressaem as oportunidades de ampliar o currículo vivo no território escolar; ou seja, o professor é quem mobiliza o currículo de modo ativo, podendo tornar crítico e reflexivo, expresso por Giroux (1997), como intelectuais transformadores:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática [...] (GIROUX, 1997, p. 161).

Dessa forma, para uma educação transformadora, as relações pedagógicas nas escolas devem cultivar as condições para autonomia, seja nas organizações institucionais, ou nas atividades profissionais. Isso, porque a prática pedagógica desenvolvida nas escolas se concretiza nas relações sociais de produção, assim, as desigualdades precisam ser contornadas com ações que cultivem o bem comum.

Em Contreras (2012, p. 216), a autonomia docente não pode ser uma questão pessoal, ou seja, “não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem”. Assim, o professor não deve resolver os problemas da sua prática isoladamente, como sugerem os tecnicistas, porque muitos

problemas da prática pedagógica provêm de outros problemas da sociedade, da mesma forma que não pode esperar que a sociedade resolva por si os problemas de sua prática, ou seja, a autonomia não deve ser jogada “ao princípio de responsabilidade pública” (CONTRERAS, 2012, p. 219).

A educação não acontece isoladamente, bem como a sociedade não deve orientar o ensino para atender somente as suas necessidades, que, muitas vezes, são de origem econômica. Desse modo, a escola, enquanto instituição social, deve construir relações de ensino e aprendizagem coletivas. Sua autonomia, enquanto processo coletivo, se traduz em reciprocidade e dinamismo, ou seja, com a participação de todos os envolvidos.

Assim, “uma imagem da autonomia do professor deve se traduzir em uma visão coerente com ela, das formas pelas quais se estabelecem as relações sociais e as decisões políticas na educação” (CONTRERAS, 2012, p. 236). Tanto o docente, quanto a instituição escolar e a sociedade precisam construir relações autônomas e, ao mesmo tempo, manter relações entre si para ser coletiva.

Ao desenvolver esta análise baseada em Contreras (2012), compreendemos que a escola, por vezes, é concebida de modo isolado, enquanto que, em outros momentos, é direcionada a resolver os problemas da sociedade. Tais colocações nos levaram a fazer comparações com as contidas da obra “A produtividade da escola improdutiva”, discutida por Frigotto (2010).

As discussões da obra envolvem distintas visões sobre as funções escolares, que abrangem, intrinsecamente, a prática docente. De um lado, o autor aponta críticas aos estudiosos que concebem a escola como produtiva somente a serviço dos indivíduos, bem como revoga as discussões de que a escola é improdutiva, ao ponto de servir somente ao capital, como insinuavam algumas críticas da teoria do capital humano.

Na obra, a escola não é concebida somente em função dos indivíduos, e não é produtiva em função exclusiva do capital. Contudo, existem vínculos das relações entre a prática educativa escolar e a prática de produção social da existência no interior da estrutura econômica social capitalista.

Com base em Frigotto (2010), compreende-se que a prática educativa escolar é desenvolvida sob alvo de interesses adversos e sua característica política tem incidido em organizar o conhecimento elaborado ao longo da história, com os interesses da classe dominante. Mesmo assim, podem surgir formações nas escolas públicas, pois, “no campo

educativo somente na esfera pública é possível construir efetivamente uma alternativa que busque desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano” (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

Porquanto a BNCC é um documento normativo, ou seja, uma política nacional de caráter obrigatório para a educação escolar, com objetivo de possibilitar um ensino global, assim, acaba por interferir na prática pedagógica dos professores, na autonomia docente, para atender a suas finalidades. Diante de tal realidade, as professoras falaram sobre suas estratégias para preservarem sua autonomia na escola:

Dentro do processo de planejamento, eu estou sempre analisando. Primeiro, a gente faz aquela questão da avaliação diagnóstica e que começamos a compreender como o aluno se encontra. A própria BNCC vem definida as habilidades pelo componente curricular, então criamos estratégias de como será trabalhado, e aí, dentro da sala de aula, a gente cria diversas atividades que mexem com o aluno, que faça o aluno realmente ser protagonista. E essa autonomia, ela se dá no momento onde você compreende o que é a BNCC? E qual a função da proposta curricular que cada escola tem que elaborar? Cada município, escola, dependendo das situações, tem que elaborar o seu currículo, e ali você traça suas estratégias e seu caminho, para que você possa desenvolver. A autonomia é dada no momento em que você tem conhecimento do que você vai trabalhar. (ANA, 2019).

O planejamento mensal e semanal, embasado na proposta curricular do PAIC, nos dá o ponto de partida para vivenciarmos práticas mais dinâmicas. (ELENICE, 2019).

As formas como as docentes expressam sua autonomia estão atreladas à Base, quando há apropriação das concepções e conceitos do referido documento, pela relação com outros programas educacionais, bem como, transcorrem a elaboração das propostas curriculares de cada instituição escolar, por meio do desdobramento do planejamento pedagógico.

Nesta visão, podemos refletir até que ponto essas ideias não são “ilusórias” e não provêm de outros processos normativos e organizacionais da sociedade. Pois, Contreras (2012, p. 211) define autonomia ilusória, como: “dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza” (CONTRERAS, 2012, p. 211).

Dessa maneira, as disposições dos professores ao se juntarem às práticas indiferentes aos conflitos sociais, estão voltadas para o desenvolvimento das diretrizes normativas do ensino e reduzem o trabalho docente a uma série de competências e habilidades.

Através dos dados coletados com as entrevistas dos professores, verificamos visões diversas sobre autonomia, que demonstram concepções diretamente relacionadas às práticas vivenciadas nas salas de aula, à medida que os docentes esboçam as percepções das suas estratégias de permanência de autonomia, também almejam construir práticas para

melhoria de todos os sujeitos e da sociedade. Vejamos essa autonomia expressa nas respostas a seguir:

As estratégias são a partir das habilidades que vamos trabalhar, procurar conhecer o aluno como ser singular, fazendo atividades ou jogos que ajudem o aluno no nível que ele se encontra, então, a gente é livre para pensar com os nossos alunos, e procurar habilidades adequadas no nível de aprendizagem que os alunos se encontram. (BEATRIZ, 2019).

Trabalhar a partir do que o aluno já sabe e daí montar estratégias para os alunos conseguirem uma aprendizagem desejada. (CATARINA, 2019).

A minha autonomia é preservada quando posso fazer um redirecionamento, uma adaptação, retorno ou avanço dos conteúdos estudados, tendo sempre como foco principal, o desenvolvimento do aluno. (DIVA, 2019).

Verificamos que as visões de autonomia identificadas apresentam algumas alterações, mas todas dependem conhecimentos sobre resistir com ações críticas, na finalidade de construir um trabalho livre. A ampliação da autonomia na profissão docente, inclui a construção de relações sociais e escolares pautadas na justiça, no respeito, na luta e nas decisões profissionais, que devem ser elaboradas em meio aos projetos políticos e estratégias pedagógicas que possibilitam todas as pessoas e culturas se desenvolverem e compartilharem dos conhecimentos das construções sociais.

As estratégias delineadas pelos professores estão voltadas para as práticas pedagógicas de sala de aula, conforme visualizamos nas seguintes falas:

[...] as estratégias usadas em sala são: roda de leitura, leitura compartilhada de histórias ou/e de textos dos livros didáticos, roda de conversas, pesquisas, trabalhos em grupos, entrevistas, dinâmicas, filmes, atividades escritas e jogos pedagógicos. (DIVA, 2019).

[...] faço leituras, leitura de imagens, palavras, frases, textos paragrafados, entre outras. (GISELE, 2019).

As metodologias construídas e as estratégias organizadas pelas professoras podem ser apontadas como meios de preservar a autonomia docente, estimular autoria e liberdade; reafirmando assim, que: “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2018, p. 105).

As estratégias de ensino ressignificadas pelas docentes, são ações que culminam um ensino e aprendizagem sob a perspectiva crítica, por meio de interações fundamentadas na liberdade. Tais estratégias podem ser consideradas como dispositivos de resistência, por exemplo, quando a aula expositiva é incorporada ao diálogo, essa conexão mobiliza a

capacidade de originar pensamentos, preservar a autonomia coletiva e reconstruir saberes apropriados às mudanças sociais. Neste aspecto, Libâneo relata que:

[...] aquele ensino exclusivamente verbalista não subsiste mais. Não quero dizer que deve sumir a aula expositiva. A aula expositiva precisa assumir outra função, ao lado de diversas atividades de classe. O professor precisa fazer o possível para ensinar o aluno a aprender de forma autônoma e crítica (LIBÂNEO, 2002, p. 132).

O autor reforça a importância de transformar as aulas expositivas, em estratégias ligadas ao diálogo crítico, um compromisso entre docente e discente, de maneira a compartilhar os conhecimentos acumulados pela humanidade. Além disso, existem outras estratégias que incorporam o debate crítico, como: estudos de textos com pesquisa e debate crítico; oficinas temáticas com jogos; fóruns; seminários, entre outros.

Assim, as condições adequadas para a autonomia docente acontecem com a resignificação das práticas pelos educadores, com a desburocratização da sala de aula, a redução de atividades mecânicas ou rotinas padronizadas. Além da superação das carências de apoio pedagógico e financeiro, que impossibilitam a constituição da autonomia no trabalho dos professores, pois o exercício docente requer coletividade para ser livre.

Partindo dessa premissa, indagamos às educadoras, quais são as referências da BNCC que poderiam colaborar na prática da sala de aula, das quais sugeriram as seguintes:

Tem muitas [...] você tem que estar vendo a questão das unidades temáticas que você vai trabalhar dentro de todos os componentes. Verificar as habilidades dentro de um processo de avaliação, o desempenho da turma dentro da avaliação diagnóstica, assim você vai construindo [...] O momento que você sente a carência de algo, você vai procurando as referências dentro da Base Nacional Comum para trabalhar. (ANA, 2019).

As que possibilitam o aluno desenvolver suas habilidades e superar suas dificuldades. (BEATRIZ, 2019).

Para traçar as metas. (CATARINA, 2019).

Então [...] ela só vem para ajudar, porque trouxe as habilidades/objetivos a serem trabalhados. (GISELE, 2019).

Percebemos, nas falas dos professores, que as referências para a sala de aula estão voltadas para as habilidades, as metas e os objetivos para desenvolver as competências a serem adquiridas em cada período escolar pelos estudantes. Nesse aspecto, verificamos a

necessidade de um olhar crítico e reflexivo ao trabalhar com a Base, para não se limitar à dimensão instrumental.

A instrumentalização leva o prejuízo da capacidade prática como do conhecimento teórico, pois acontece o rompimento entre a prática educativa e sua especificidade de compartilhar e edificar conhecimentos. Dessa forma, não é suficiente manter competências técnicas se não há a compreensão das suas finalidades; como relata, as seguintes afirmações.

A BNCC é um documento de caráter normativo, porém a escola deve absorver o que melhor lhe for conveniente tendo sempre seus objetivos o que for melhor para o desenvolvimento do aluno de forma completa. Os alunos precisam receber desafios que favoreçam sua aprendizagem, e essa prática só é possível quando se conhece pessoalmente o educando. (DIVA, 2019).

É um documento muito bom. Agora é a questão da criança, da família abandoná-la na sala de aula. Simplesmente a escola está se tornando um guarda-criança [...] O documento da Base em si é bom, mas os pais precisam ajudar as crianças, assim a escola precisava também trabalhar a família. (BEATRIZ, 2019).

No enfoque instrumental, verificamos além do aspecto normativo, as ponderações acerca do descaso da família com o acompanhamento escolar de suas crianças, em que se questiona a responsabilidade da família quanto à complexidade dentro do contexto social; portanto, as leis e as políticas educacionais não são suficientes para desenvolver o ensino e aprendizagem, todas as partes da sociedade necessitam cumprir suas funções.

Após essa sucinta análise de dados oriundos da experiência docente de alguns professores do interior do Ceará sobre a BNCC, traçamos, a seguir, algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões traçadas, nesta pesquisa, sobre a BNCC, sucederam a partir das entrevistas com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, de documentos bases da educação brasileira (LDBEN nº 9.394/96, BNCC) e de autores como Libâneo (2016, 2002), Frigotto (2010), Freire (2018), Contreras (2012), Marx e Engels (2011), que nos possibilitaram analisar os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente na amostra analisada.

A BNCC é um documento que apresenta as referências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com intuito de desenvolver as competências necessárias à vida em sociedade. O desenvolvimento do conceito de competência está ligado à estrutura econômica capitalista,

em que as classes sociais opressoras promovem empregos para os indivíduos com maior facilidade de acumular informações.

Em meio a tudo isso, a autonomia docente representa uma luta que torna o trabalho humano mais consciente e transformador, uma batalha dos professores, com a finalidade de conduzir o ensino a partir dos conhecimentos acumulados ao longo da história e de valores educativos formais.

Em relação às interferências da BNCC na autonomia dentro da escola, o trabalho docente surgiu a partir de questões contraditórias, que ora colocam a orientação de suas práticas somente por diretrizes normativas, ora não admitem as interferências das leis. No entanto, reconhecem, igualmente, a possibilidade de edificar novas práticas para superar as necessidades dos estudantes.

Mediante ao trabalho autônomo, a prática docente indicou a responsabilidade de cultivar a consciência crítica e o compromisso político para conhecer e agir sobre a realidade social. Dentre as relações professor e aluno, escola e comunidade, saberes e emancipação, todos se complementam para assim reinventar a construção da autonomia docente.

A partir de Frigotto (2010), é visível que a especificidade da prática docente na sociedade capitalista, consistiu-se em articular o saber produzido historicamente com os interesses da classe dominante. Contudo, em meio às contradições capitalistas, ainda existe a possibilidade de desenvolver práticas que ascendem mudanças sociais. O trabalho docente, por meio de ações objetivas e subjetivas, permanece desafiando a elaboração de formas de expressões e transformação da sociedade.

Os professores entrevistados, nas suas práticas em salas de aula, consideram que suas as estratégias de ensino são formas de resistência para mudar realidades brasileiras, pois a prática pedagógica pode ser emancipadora e os indícios da autonomia docente contrastam em meio às diretrizes curriculares no contexto da sociedade capitalista.

Acreditamos que cumprimos o objetivo desta pesquisa, que permaneceu em refletir os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente dentro do atual sistema econômico. Verificamos que os docentes trabalham em busca de possibilidades para a construção de uma sociedade, em que o trabalho, a educação e outros complexos sociais, exigem dos indivíduos uma formação humana integral, seja realizada.

REFERÊNCIAS

ANA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 7 out. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEATRIZ. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 16 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. > Acesso em: 24 de março de 2019.

CATARINA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 17 out. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIVA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 16 out. 2019.

ELENICE. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 17 out. 2019.

FRANCISCA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 21 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GISELE. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 21 out. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 46, n.

159, p. 38-62, jan. / mar. 2016. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino** / Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas: Navegando, 2011.

Recebido em: 05.08.2020

Aceito em: 28.05.2021

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE FONOLÓGICA COM ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA

professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do DF -SEEDF; Licenciada em Pedagogia - UnB; Especialista em Psicopedagogia Institucional - UCB; Mestra em Educação - Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PPGE - UnB; Integrante do GEPPEP

E-mail: moniquevieira53@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8781-9657>

OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS

Professora Associada da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Departamento de Métodos e Técnicas - MTC; Docente do Programa de Pós Graduação em Educação UnB - Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA); Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; PHD em Educação pela Universidade de Brasília

E-mail: otiliadantas@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5164-2543>

RESUMO

O presente artigo discorre sobre uma pesquisa qualitativa realizada com quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal. O objetivo foi o de utilizar jogos didáticos para avaliação diagnóstica dos níveis e habilidades de consciência fonológica. Abordamos a consciência fonológica como uma importante dimensão metalinguística para o processo de compreensão do Sistema de Escrita alfabética a partir dos postulados teóricos de Morais (2012) e Soares (2017). Apresentamos, também, a relevância dos jogos pedagógicos como estratégias, tanto como recurso para o desenvolvimento de habilidades específicas, como para avaliação diagnóstica, de acordo com Brandão et al. (2009) e Brasil (2011). Os participantes da pesquisa demonstraram possuir, em níveis distintos, consciência fonológica referente à consciência silábica, sobretudo de rimas e aliterações. O estudante que se encontrava no nível pré-silábico da psicogênese, apresentou uma percepção incipiente das sílabas finais das palavras orais e destas na formação de outras palavras enquanto os que estavam no silábico de qualidade, reconheceram as sílabas orais iniciais e finais de algumas palavras. O que se encontrava no nível silábico-alfabético evidenciou estar em um processo mais avançado de compreensão do Sistema de Escrita alfabética apresentando melhor desempenho na segmentação oral das palavras usando como tática o registro escrito para superar os desafios.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Jogos didáticos. Sistema de Escrita Alfabética.

THE USE OF DIDACTIC GAMES IN LEARNING SITUATIONS: A PHONOLOGICAL ANALYSIS WITH 3RD GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The present paper to describe research qualitative conducted with four 3rd grade Elementary School students, from a public school in Distrito Federal, Brazil. The objective was to use didactic games for the diagnostic evaluation on phonological awareness levels and skills. We approach phonological awareness as an important metalinguistic dimension of the process of comprehending the alphabetical Writing System based on the theoretical postulates of Morais (2012) and Soares (2017). We also present the relevance of pedagogical games as strategies; as a resource to develop specific skills as

well as for diagnostic assessment, according to Brandão et al. (2009) and Brasil (2011). The research participants showed, at different levels, phonological awareness regarding syllabic awareness, especially of rhymes and alliterations. The student that was in the presyllabic level of psychogenesis showed incipient perception of the final syllables from oral words and of the latter in the formation of new words while those in the quality syllabic recognized the initial and final oral syllables of some words. The student in the syllabic-alphabetic level was in a more advanced level of comprehension of the alphabetic Writing System, showing better performance in oral segmentation of words using written records as a tactic to overcome challenges.

Keywords: Phonological awareness. Didactic games. Alphabetic Writing System.

EL USO DE JUEGOS DE ENSEÑANZA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS FONOLÓGICO CON ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

RESÚMEN

Este artículo discute una investigación cualitativa realizada con cuatro estudiantes del tercer año de la Escuela Primaria, de una escuela pública en el Distrito Federal, Brasil. El objetivo fue utilizar juegos didácticos para la evaluación diagnóstica de los niveles y habilidades de la conciencia fonológica. Abordamos la conciencia fonológica como una dimensión metalingüística importante para el proceso de comprensión del Sistema de Escritura alfabética basado en los postulados teóricos de Morais (2012) y Soares (2017). También presentamos la relevancia de los juegos pedagógicos como estrategias, tanto como un recurso para el desarrollo de habilidades específicas como para la evaluación diagnóstica, según Brandão et al. (2009) y Brasil (2011). Los participantes de la investigación demostraron tener, en diferentes niveles, conciencia fonológica con respecto a la conciencia silábica, especialmente de rimas y aliteraciones. El estudiante que estaba en el nivel pre-silábico de la psicogénesis presentó una percepción incipiente de las sílabas finales de las palabras orales y de éstas en la formación de otras palabras, mientras que aquellos que estaban en el silábico de calidad reconocieron las sílabas orales iniciales y finales de algunas palabras. El estudiante que se encontró en el nivel silábico-alfabético demostró estar en un proceso más avanzado de comprensión del Sistema de Escritura alfabética, presentando un mejor actuación en la segmentación oral de palabras utilizando el registro escrito como una táctica para superar los desafíos.

Palabras clave: Conciencia fonológica. Juegos educacionales. Sistema de Escritura alfabética.

INTRODUÇÃO

A produção ora apresentada, é fruto de uma pesquisa diagnóstica realizada com quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola da rede pública do Distrito Federal (DF). Os alunos, que estudavam, na ocasião da pesquisa, em classes diferentes, foram encaminhados por suas respectivas professoras regentes à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)¹⁷ da escola, por apresentarem baixo desempenho escolar, principalmente em relação à alfabetização, estando, no que concerne à

¹⁷ É uma equipe de apoio técnico-pedagógico que atua nas escolas públicas do DF, visando a promoção na melhoria do desempenho escolar dos estudantes, que apresentem ou não alguma necessidade especial, além de assessorar pedagogicamente os professores da instituição que atua. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

escrita, nos níveis pré-silábico, silábico e silábico-alfabético da psicogênese. O objetivo foi o de utilizar jogos didáticos para avaliação diagnóstica dos níveis e habilidades de consciência fonológica. Optamos pelo uso dos jogos didáticos por entendermos que são meios apropriados para tal avaliação, podendo contribuir a partir dos dados gerados, com as intervenções das docentes e da pedagoga da EEAA que atendem os estudantes.

O baixo rendimento foi apontado pelas professoras regentes em observância aos documentos que compõem a política curricular do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018) que sinalizam a consolidação da alfabetização até o final do terceiro ano. A referida política curricular está em consonância com a meta 5 e a estratégia 5.2 do Plano Nacional de Educação (PNE), que aponta para necessidade de se promover avaliações periódicas para cada ano, em âmbito nacional e local, no intuito de examinar esse processo de alfabetização (BRASIL, 2015). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) orienta que o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser no processo da alfabetização, por meio de ações pedagógicas que lancem mão de práticas que insiram os estudantes no mundo letrado.

Neste sentido, convidamos o leitor a nos acompanhar nesta reflexão sobre os níveis dos estudantes no que se refere à consciência fonológica assinalando as peculiaridades de cada um, advertindo que esta dimensão metalinguística não é suficiente para a promoção de um processo de alfabetização exitoso, mas, é necessária para a compressão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) (MORAIS, 2012; SOARES, 2017).

O *corpus* da investigação foi gerado a partir da aplicação dos jogos Dado Sonoro (BRANDÃO et al., 2009) e Passo a Passo (BRASIL, 2011) que têm como objetivos analisar e progredir na percepção sonora das sílabas, sobretudo de rimas e aliterações em palavras, com e sem apoio da escrita. Fazem parte do acervo de materiais pedagógicos entregues a instituições de ensino da rede pública do DF por conta de políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Os jogos compõem, respectivamente, a caixa de jogos didáticos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco e o conjunto do material do Projeto Trilhas, elaborado por uma instituição privada em parceria com o MEC.

Além do referencial teórico indicado, também nos apoiamos em estudos de Emilia Ferreira e Ana Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita para as análises dos excertos extraídos dos discursos dos estudantes gerados durante as partidas dos jogos aplicados. Das autoras, destacamos as reflexões sobre os estágios do processo de

aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, considerando que cada criança é singular e percorre esse caminho de modos e em tempos distintos. Além de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, recorreremos à Gombert (2013) e Jamett (2000) que também partilham da compreensão progressiva da aquisição da leitura e da escrita pela criança, que testa suas hipóteses ao percorrer as fases do processo de alfabetização.

Esta produção encontra-se organizada em três momentos: No primeiro, abordamos a consciência fonológica e sua importância no processo sistemático da alfabetização. Trazemos também os níveis de consciência silábica de rimas e aliterações e a sensibilidade fonética. No segundo momento, refletimos sobre a ludicidade em turmas de alfabetização e, principalmente, dos jogos didáticos como recursos para diagnoses e intervenções pontuais em sala de aula. E, no terceiro, apontaremos a metodologia adotada na investigação e discutiremos, à luz dos aportes teóricos indicados, os dados gerados na ação do campo pesquisado.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA DIMENSÃO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

As turmas de alfabetização, a cada ano letivo, se constituem em um novo desafio, com novos sujeitos a percorrer um longo e finito caminho para a aquisição da leitura e da escrita. Concordamos que esse processo tem início, meio e fim, e, antes de tudo, é um direito inalienável do estudante, previsto em lei e defendido por educadores pesquisadores da área como Moraes (2012) e Soares (2017). Os referidos autores entendem que, diferentemente da fala, a leitura e a escrita não são um decurso biológico natural e que é necessário um trabalho pedagógico sistematizado para que o estudante complete com êxito o período destinado ao processo de alfabetização. Nesse entendimento, Moraes (2013, p. 3) denomina a leitura e a escrita de artefatos da sociedade afirmando que:

A criança foi preparada pela evolução para a linguagem oral, para compreendê-la e para produzi-la, mas não para ler e escrever. No entanto, a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita podem e devem fundar-se nos laços que as unem à linguagem oral. Os sistemas de escrita, e o alfabeto em particular, foram criados aproveitando constituintes estruturais e processos da linguagem oral, um mecanismo que em biologia foi chamado de “exaptação”.

Neste sentido, não excluimos o fator social nesse percurso evolutivo e cognitivo, pelo contrário, consideramos que tanto a fala como a leitura e a escrita, são produzidos no e para as relações sociais, nas convivências interpessoais e com o meio que nos cerca. E foi partindo do princípio de que a escrita é a representação gráfica da fala e de que esta é constituída de segmentos sonoros, que em meados da década de 1970 as pesquisas sobre alfabetização trouxeram como vertente a consciência fonológica e a sua relevância para a compreensão do Sistema Alfabético de Escrita (Soares, 2017). Morais (2012) define consciência fonológica como um complexo de habilidades que permite pensar sobre as palavras e os sons que a formam refletindo para além do seu uso comunicativo. A consciência fonológica integra um complexo maior de habilidades conhecido como consciência metalinguística que é a capacidade de analisar a língua cognitivamente, percebendo e agindo sobre as combinações possíveis e estáveis que a estruturam de forma intencional e consciente, seja nos aspectos fonológico, morfológico ou sintático (FONSECA, 2017).

Neste artigo, vamos nos ater aos aspectos fonológicos, ou seja, à consciência fonológica e seus níveis que estão assim constituídos: sílabas, rimas e aliterações e, fonemas a partir de Soares (2017, p. 170) que aponta:

Há de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas.

Desde muito cedo, as crianças costumam brincar oralmente com as palavras repetindo cantigas e parlendas, gêneros textuais que propiciam a reflexão quanto às similaridades fonológicas. De acordo com Soares (2017, p. 179) rima é a “[...] designação da semelhança entre os sons finais de palavras [...]”. Estas podem ser rimas consonantes como em viola – cartola, café – mané, bola – vila e em boneca – caneca (há coincidência de vogais e consoantes nos elementos que rimam) e, rimas assonantes como em cachimbo – domingo e uva – coruja (a coincidência está nas vogais e nas sílabas tônicas; as consoantes são diferentes). A autora também apresenta o outro significado de rima referente à estrutura silábica como sendo “[...] denominação do elemento intrassilábico que se soma ao ataque (onset) na constituição da sílaba” (SOARES, 2017, p. 179).

Para aliteração, a autora destaca que a definição melhor empregada é “[...] a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente em sílabas cv, como em balaio – bacia, girafa – gigante e, também em fonemas, como em faca – foca, rato – roda.” (SOARES, 2017, p. 180, grifo da autora). A cantiga “Fui no mercado comprar café, veio uma formiguinha e subiu no meu pé...” e o trava-línguas “O rato roeu a roupa do rei de Roma” são exemplos clássicos utilizados corriqueiramente dentro e fora da escola como brincadeiras orais com a sonoridade das sílabas.

A sensibilidade às sílabas é a mais simples dentre as habilidades da consciência fonológica, até mesmo para crianças que ainda não estão alfabetizadas. Fonseca (2012) destaca que é um processo praticamente natural, mas que pode e deve ser estimulado e aprimorado com atividades pedagógicas que envolvam: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição. Contudo, esse “praticamente natural” expressa uma habilidade, dentre tantas outras, a mais descomplicada e acessível para a compreensão do aprendiz. Mesmo assim, por ter uma íntima relação com a escrita alfabética, precisa e deve fazer parte do planejamento didático do professor, tendo em vista a ludicidade e o letramento como eixos integradores.

A consciência fonêmica é o nível mais complexo de consciência fonológica pois, diferentemente da sílaba, não a percebemos oralmente, manifestando-se apenas no interior das sílabas e das palavras. Soares (2017, p. 194) reforça que “Sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica [...]”. Por isso, concordamos que, não sendo produzidos e nem percebidos na oralidade, os fonemas partem da escrita numa relação intrínseca com a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ou seja, com a compreensão de que a escrita é a materialização dos sons da fala.

Isto posto, é muito importante que o professor esteja atento para os níveis de consciência fonológica dos estudantes para propor situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das habilidades necessárias para ajudar no processo de alfabetização. Frisamos novamente que não é somente por meio do progresso da consciência fonológica que a criança será alfabetizada, mas, é uma “condição necessária” (MORAIS, 2012) para que esse processo seja exitoso.

JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

O lúdico está na base da civilização, ou seja, na história formativa da humanidade desde os tempos mais tenros, por isto sua essencialidade no âmbito da humanidade. A ludicidade é, logo, natural ao homem e presente nas mais diversas situações de cultura. Desde a pré-história, através das pinturas rupestres dos homens primitivos, nos poemas e esculturas que marcaram e marcam as mais diversas épocas, a brincadeira e a ludicidade sempre foram características básicas na educação de crianças (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b).

Considerando que os elementos do jogo são: prazer, sensação de liberdade, e a construção de significados compartilhados por meio de regras e/ou ritmos, o brincar e o aprender estão relacionados à infância. No entanto, é preciso assegurar que na escola não se exclua do lúdico, o prazer. Para Singer (2015) a ludicidade dos professores ajuda a superar as diferenças de poder na relação professor/aluno evitando que as crianças se tornem sobrecarregadas com regras rígidas e disciplina de grupo. Logo a brincadeira e a ludicidade são recursos de prazer e criatividade compartilhados nos processos de aprendizagem.

Como sujeitos lúdicos, é de se compreender o porquê atividades que envolvam jogos, brincadeiras, música etc., tornam o ambiente educativo mais acolhedor e a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Principalmente em turmas de alfabetização, o uso de jogos pode contribuir expressivamente para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão do SEA, promovendo, de forma leve e divertida, a reflexão sobre a língua e o seu uso de forma consciente. Brandão et. al (2009, p. 9) destaca que:

Os jogos são práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas. Por outro lado, eles também cumprem papéis diversos relacionados à expressão da cultura dos povos.

Nesse sentido, para além de colaborar com o processo sistemático da alfabetização e, também das outras áreas do conhecimento, os jogos permitem que as crianças vivenciem situações reais de interação com o outro e conheçam a manifestação cultural do contexto social a qual está inserida. De acordo com Murcia (2005, p. 74) o jogo:

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação.

Sendo assim, o professor é o mediador na relação que se estabelece entre **conhecimento – estudante – jogo**, cabendo a ele a seleção e a avaliação desse recurso para a inserção em seu planejamento didático. Para Kishimoto (2009, p. 39):

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriais (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Os jogos diferenciam-se entre si de acordo com os objetivos e habilidades que se queira alcançar ou desenvolver. Cunha (2012, p. 95) define duas propostas, o **jogo educativo** que “[...] envolve ações ativas e dinâmicas, permitindo amplas ações na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social do estudante, ações essas orientadas pelo professor, podendo ocorrer em diversos locais.” e, o **jogo didático** que “[...] é aquele que está diretamente relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdos, organizado com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado na sala de aula ou no laboratório.”. Percebemos, então, que um jogo didático é também educativo, mas, um jogo educativo nem sempre é considerado didático. Ao professor cabe decidir o momento mais apropriado para a aplicação de cada um.

No entanto, a definição da palavra jogo ou sua conceitualização não é simples, Kishimoto (2017) destaca que é um termo polissêmico e controverso, pois depende do contexto ou das circunstâncias nos quais é utilizado. Alguns autores apontam elementos que caracterizam os jogos, sem propor determinismo e/ou o fechamento de conceitos, mas, são aspectos considerados essenciais para a compreensão e identificação dos jogos. Brougère (2014) defende a presença da ficção ou do imaginário, a tomada de decisão por parte de quem joga, a existência de regras, a trivialidade e, como último critério para a definição de jogo, aponta a incerteza ou o resultado aleatório. Kishimoto (2016), em consonância com a mesma perspectiva, ainda explicita o jogo como o fim em si mesmo, ou seja, o seu emprego apenas pelo prazer de brincar, de divertir, iniciado, mantido e finalizado arbitrariamente por quem joga.

Na escola, toda ação é imbuída de intencionalidade e a utilização dos jogos é um importante meio para desenvolver objetivos de aprendizagem com os estudantes, tornando o processo educativo mais prazeroso e ajudando a diminuir a ansiedade nos conflitos cognitivos. Temos a consciência de que o jogo livre, apenas para o deleite, tem poucas

oportunidades no contexto escolar e que, o jogo didático, é o mais recorrente entre os professores pela necessidade pedagógica do aprendizado e pela própria natureza do ambiente acadêmico. O jogo educativo, por ser menos rígido e com mais espaço para ação livre do estudante, pode estimular mais a criação e a fantasia, sobretudo nas crianças pequenas que também aprendem nas simulações de situações reais ou apenas do seu imaginário.

O psicólogo Alexei Leotiev (1988) ainda separa os jogos em dois campos: jogos de enredo e de regras. Brandão *et. al* (2009, p. 10) especifica que “No jogo de enredo, os participantes brincam de representar situações, narrar e vivenciar histórias.” e, no jogo de regras “[...] a atenção dos participantes recai sobre o atendimento às regras compartilhadas, embora tais regras continuem atreladas à construção de um mundo imaginário.”. Em ambos os casos, as crianças experimentam situações do mundo real, aprendem a relacionar-se uns com os outros, tendo o lúdico como pano de fundo.

A **ludicidade** também tem sua importância destacada nos documentos da política curricular do DF, como um dos componentes dos Eixos Integradores do documento oficial intitulado Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018). Os Eixos Integradores constituem a articulação entre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos de cada área do conhecimento no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, para propiciar uma aprendizagem mais significativa e agradável para os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Para os Anos Iniciais, além da Ludicidade, a Alfabetização e os Letramentos também constituem os Eixos Integradores do Currículo em Movimento do DF e, juntos, indicam para a comunidade escolar que o sentido do processo de alfabetização dos estudantes supera a perspectiva da decodificação do código escrito e avança para a o entendimento do Sistema de Escrita Alfabética.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização da investigação, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa por entender que as relações estabelecidas no ambiente escolar são permeadas de situações sociais que oportunizam ao pesquisador se debruçar sobre as particularidades dos sujeitos que farão parte do estudo (CRESWELL, 2010).

Desconsiderar o contexto destes sujeitos não propiciará um resultado coerente, pois a pesquisa qualitativa mira em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (DEMO, 1995,

p. 32). Com esta afirmação, entendemos e concordamos com o autor de que, numa pesquisa qualitativa, o diálogo com dados quantitativos se faz necessário, mas, não é o cerne do estudo e que, o destaque é de fato nas relações não mensuráveis numericamente.

Ainda sobre a natureza da pesquisa em tela, concordamos com Severino (2007, p. 123, grifo nosso) que se configura como exploratória. Segundo ele, “[...] a pesquisa exploratória busca **apenas** levantar informações sobre **um determinado objeto**, delimitando assim **um campo de trabalho**, mapeando as condições de manifestação desse objeto.”

Para a geração de dados, realizamos uma diagnose com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental utilizando dois jogos que estavam disponíveis na instituição de ensino. Como já mencionamos anteriormente, os jogos fazem parte de um conjunto de recursos didáticos produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Projeto Trilhas, elaborados para auxiliar o professor em sala de aula, sobretudo em turmas de alfabetização. Esse material foi disponibilizado para as escolas da rede pública como parte das ações de formação continuada para os docentes que atuam no Bloco de Alfabetização (BIA).

Em respeito as normativas éticas referentes a pesquisa com seres humanos nos pautamos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), para desenvolvermos este trabalho. Assim, no Parágrafo único cujo teor refere-se às pesquisas que não precisam de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CEP/CONEP) para serem desenvolvidas, observa-se, especialmente no item VII, “VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, p. 2). Foi exatamente este o caso da pesquisa aqui desenvolvida.

Por ora não objetivamos intervenções pedagógicas diretas, mas, inevitavelmente as realizamos de modo indireto como consequências das situações e interações postas pelos jogos realizados. A aplicação dos jogos foi única e ocorreu no período matutino, horário que os estudantes são atendidos pela Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem (EEAA).

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A investigação foi realizada com quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola classe da rede pública do Distrito Federal (DF), da

Coordenação Regional Ensino de Planaltina (CREP), que foram encaminhados pelas professoras regentes para a Equipe de Apoio à Aprendizagem (EEAA), por apresentarem, segundo o formulário “Solicitação de Apoio”²¹⁸, uma leitura de palavras e pequenas frases ainda incipiente, com suporte na oralização de sílabas e necessitando de auxílio constante da professora na realização das atividades em sala de aula.

Outro aspecto relevante é que, dos quatro estudantes, um apresentava diagnóstico de portador de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, os outros três, estão em processo final de investigação médica: um com Déficit de Atenção (TDA) e dois com Dislexia. Contudo, o processo tem sido considerado moroso, pois, as crianças dependem do acompanhamento da rede pública de saúde que, até o momento, não tem dado um retorno satisfatório e os pais não dispõem de condições financeiras para investir em atendimentos na rede privada.

Especificamente sobre a escrita, nos deparamos com a seguinte realidade, de acordo os níveis informados nos formulários pelas docentes: um aluno encontra-se no pré-silábico, distinguindo números e letras, dois no silábico e um no silábico-alfabético.

Para a compreensão das análises dos excertos apresentados neste artigo, informamos que os participantes da pesquisa foram assim nominados: **PE – Pesquisadora; E1 e E3 – estudantes no nível silábico; E2 - estudante no nível silábico-alfabético; E4 - estudante no nível pré-silábico.** As identificações foram definidas de acordo com os lugares ocupados pelos alunos na mesa durante a aplicação dos jogos, a partir da direita da pesquisadora, no sentido horário.

Ressaltamos que nos importa explicitar os níveis da escrita dos alunos segundo a teoria da psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), pois há uma relação intrínseca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita e, também, com o desempenho das crianças nos jogos conforme será apresentado nas análises dos dados.

Jamett (2000) também destaca esta compreensão gradual da aquisição da leitura e da escrita pela criança, que percorre fases e busca apreender o funcionamento do SEA experimentando e validando hipóteses. Gombert (2013), declara que em idade pré-escolar a criança inicia a manipulação da linguagem a partir de conhecimentos implícitos e tácitos, sem um bom nível de consciência. No entanto, ao avançar no seu desenvolvimento com incentivos

¹⁸ Formulários para o encaminhamento à EEAA preenchidos pelas professoras de cada aluno, no qual relatam as principais queixas escolares.

no contexto escolar, a criança é capaz de aumentar o nível de consciência metalinguística e de compreensão da língua materna.

Para além das contribuições da Psicogênese da Língua Escrita ou dos níveis de desenvolvimento metalinguístico, sublinhamos o caráter multifacetado e complexo da alfabetização. Em vista disso, reforçamos a importância de se lançar mão de várias metodologias para proporcionar situações de aprendizagem que contemple a diversidade da sala de aula e os diferentes momentos do processo de aquisição da leitura e da escrita.

A aplicação dos jogos ocorreu na sala da EEEA, durante o atendimento coletivo dos estudantes do terceiro ano¹⁹, com o acompanhamento da Pedagoga²⁰ e com mais doze crianças presentes, organizados em três grupos, com quatro alunos cada. O grupo selecionado para a pesquisa foi o dos estudantes que apresentavam mais dificuldades na realização das tarefas escolares propostas em sala de aula e pela Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

A escolha específica do grupo para a investigação se justifica pelo fato de que os estudantes em questão, apresentavam laudo médico e/ou estavam em processo de conclusão de investigação de transtornos funcionais específicos (TEF) que “[...] se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações na aprendizagem do aluno. Dentre os distúrbios de aprendizagem mais comuns estão: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade.” (CUSTÓDIO, 2013, p. 5-6). O interesse por estudantes com TEF é em razão de que, no contexto escolar, é comum normalizar a não aprendizagem ocasionada pelos sintomas de TEF como: dificuldade na leitura e na escrita, pouco controle inibitório, diminuição do tempo de atenção na realização de atividades, incapacidade de memorização entre outros. Geralmente, estudantes com diagnóstico de TEF ficam à margem do processo educativo realizando tarefas pouco significativas e experimentam, mais de uma vez, a reprovação por não alcançarem os objetivos propostos pelo currículo e pelos professores.

Assim, acreditamos que o uso de jogos didáticos para a realização de avaliações diagnósticas e, posteriormente, intervenções com estudantes com diagnóstico de algum TEF,

¹⁹ Outros estudantes do terceiro ano, além dos participantes da pesquisa, foram encaminhados pelas professoras regentes à EEAA com queixa escolar de rendimento insatisfatório. A Pedagoga atende em média quinze alunos coletivamente, para tentar identificar e desenvolver as dificuldades apontadas. Para um entendimento pormenorizado do trabalho realizado pela EEAA, consultar o documento Distrito Federal (2010), que consta nas referências deste artigo.

²⁰ Pedagogo(a), neste caso específico, é o(a) profissional licenciado(a) em Pedagogia, que atua nas EEAA. Além da pedagoga, ainda se encontra o(a) psicólogo(a) institucional e o(a) orientador(a) educacional.

auxilia na medida em que configura uma mudança metodológica da ação docente, estimula o desenvolvimento das habilidades que podem estar afetadas pelos transtornos, valoriza as potencialidades, encoraja a autonomia e minimiza o sofrimento e angústia pelas dificuldades apresentadas por estes educandos no cotidiano da sala de aula.

Os jogos selecionados foram para a pesquisa foram: Dado Sonoro - Jogo nº 3 do material do CEEL e Passo a Passo - Jogo nº 4 do material do Projeto Trilhas (**Figuras 1 e 2**), cujos objetivos são: analisar e avançar na percepção sonora das sílabas em palavras, sobretudo rimas e aliterações, com e sem apoio da escrita.

FIGURA 1 – Jogo Dado Sonoro



Fonte: da autora (2020).

FIGURA 2 – Jogo Passo a Passo



Fonte: da autora (2020).

A aplicação dos jogos seguiu um roteiro previamente preparado pela pesquisadora conforme descrito no **Quadro 1**:

QUADRO 1 – Roteiro Aplicação dos jogos ROTEIRO PESQUISA DE CAMPO: REALIZAÇÃO DE JOGOS

ROTEIRO PESQUISA DE CAMPO: REALIZAÇÃO DE JOGOS
1. Leitura pela pesquisadora das regras dos jogos para os estudantes participantes da pesquisa.
2. O primeiro jogo será o “Dado Sonoro” por demandar um grau menor de consciência fonológica, identificando as semelhanças sonoras o início das palavras. (SOARES, 2017). 2.1 Seguindo as regras do jogo, observar a percepção dos estudantes no que se refere as aliterações.
3. No segundo jogo, “o Passo a Passo”, avançar com os estudantes sobre a consciência fonológica no que diz respeito à formação de sílabas e a percepção de rimas e aliterações. 3.1 Após pelo menos 4 rodadas, pedir aos estudantes que façam o registro dos nomes das figuras do jogo. Para isso, a pesquisadora mostrará as figuras uma a uma e, junto com os alunos, dirá em voz alta os nomes para o registro em folha branca.
4. Durante a realização dos jogos, a pesquisadora deverá estar atenta para verificar os níveis em que se encontram os estudantes e suas hipóteses para o registro oral e/ou escrito das palavras, no tempo de cada um.

Fonte: da autora (2020) a partir de Brandão *et al.* (2009) e Brasil (2011).

O ponto de partida das análises foram os excertos extraídos dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa durante a aplicação dos jogos. As discussões, a respeito da consciência fonológica, encontram-se expressas no item a seguir, conforme a teoria abordada neste artigo.

ANÁLISE DOS DADOS

Na realização do jogo “Dado Sonoro” (BRANDÃO *et al.*, 2009), os estudantes apresentaram uma dificuldade moderada ao identificar figuras que iniciassem com a mesma sílaba, ou seja, conseguiram de forma satisfatória atingir os objetivos propostos, progredindo ao longo das partidas. O **Quadro 2** sintetiza as informações do respectivo jogo:

QUADRO 2 – Regras do jogo **Dado Sonoro**

Nome do jogo: Dado Sonoro									
Meta	O ganhador é quem, ao final do jogo, tiver mais fichas.								
Objetivos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; • Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; • Identificar a sílaba como unidade fonológica e como unidade das palavras orais; • Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; • Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais da palavra (aliteração). 								
Jogadores	2 a 4								
Componentes	1 dado de 8 lados; 1 cartela numerada com 8 figuras de animais vertebrados; 24 fichas com figuras e palavras (para cada uma das 8 figuras da cartela, há 3 fichas de figuras/palavras que iniciam com a mesma sílaba das figuras da cartela numerada).								
Regras	<ul style="list-style-type: none"> • A cartela com as figuras numeradas deve ficar à vista dos jogadores durante o jogo. • Espalham-se as fichas sobre a mesa com as figuras viradas para cima. • Após decidir quem inicia a partida, o primeiro jogador inicia lançando o dado e verificando qual é a figura da cartela que corresponde ao número sorteado. • O jogador deverá escolher uma figura cujo nome comece com a mesma sílaba da figura indicada na cartela e pegá-la para si. • Os demais participantes repetem o mesmo procedimento. • A cada ficha encontrada, o jogador ganha 1 ponto. Se pegar a ficha errada, passa a vez. • Se um participante lançar o dado e o número sorteado for referente a uma figura para qual não há mais fichas, passa-se a vez. • Cada jogador só poderá pegar uma ficha por rodada. Ao final, 								
Repertório da cartela numerada	pavão (1), baleia (2), cavalo (3), gato (4), foca (5), vaca (6), tatu (7) e dinossauro (8).								
Figuras/palavras das fichas	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">(1) palhaço/parafuso/palito</td> <td style="width: 50%;">(5) fotografia/folha/fogueira</td> </tr> <tr> <td>(2) balão/bacia/batedeira</td> <td>(6) vacina/vassoura/varinha</td> </tr> <tr> <td>(3) cadeado/cadeira/caderno</td> <td>(7) talher/tábua/tapete</td> </tr> <tr> <td>(4) gaveta/garrafa/galinha</td> <td>(8) dinheiro/dinamite/diamante</td> </tr> </table>	(1) palhaço/parafuso/palito	(5) fotografia/folha/fogueira	(2) balão/bacia/batedeira	(6) vacina/vassoura/varinha	(3) cadeado/cadeira/caderno	(7) talher/tábua/tapete	(4) gaveta/garrafa/galinha	(8) dinheiro/dinamite/diamante
(1) palhaço/parafuso/palito	(5) fotografia/folha/fogueira								
(2) balão/bacia/batedeira	(6) vacina/vassoura/varinha								
(3) cadeado/cadeira/caderno	(7) talher/tábua/tapete								
(4) gaveta/garrafa/galinha	(8) dinheiro/dinamite/diamante								

Fonte: da autora (2020) a partir de Brandão *et al.* (2009).

Durante as rodadas, os quatro estudantes recorriam ao nome das letras numa tentativa inicial de relacionar o nome da figura da cartela numerada com as figuras das fichas, como no diálogo entre a pesquisadora (PE) e o estudante E1:

PE: Que figura é essa? (O dado caiu no número 1 da figura pavão).

E1: Pavão.

PE: Pavão começa com que som?

E1: P – A.

PE: P - A são letras, qual o som que começa pavão?

E1: (Pensando)... É “PA”.

PE: Qual figura você acha que começa com o mesmo som de pavão, o “PA”?

E1: (Pensando)... É palhaço.

No diálogo, o estudante E1 recorreu à memória das letras que formavam a sílaba “PA” para informar como a palavra “PAVÃO” iniciava, destacando o nome das letras e não o som da sílaba. Foi necessária então, uma mediação da pesquisadora chamando a atenção de que ele havia recitado o nome das letras, mas, conforme as regras do jogo, o estudante deveria se ater ao som inicial semelhante entre os nomes das figuras, ou seja, apresentar a habilidade fonológica da aliteração (MORAIS, 2012; SOARES, 2017).

Nesta situação do jogo, cabe-nos identificar dois elementos essenciais: o primeiro destaca que, conforme Morais e Leite (2012), o desenvolvimento da consciência fonológica é necessário, mas não é suficiente para a aquisição da escrita alfabética. Mesmo estando no terceiro ano dos anos iniciais da Educação Básica e tendo experienciado situações de reflexão fonológica, como a situação promovida pelo jogo **Dado Sonoro**, o estudante ainda apresentava uma hipótese silábica de escrita, conforme registrado em seu relatório de encaminhamento à EEAA.

O segundo elemento de destaque é que, à medida que aconteciam as rodadas do jogo, E1 e os demais estudantes apresentaram uma discreta evolução da compreensão oral das sílabas iniciais das palavras. Morais e Leite (2012) defendem um acompanhamento sistemático do professor no sentido de ajudar os aprendizes na compreensão e desenvolvimento do conjunto de habilidades de consciência fonológica. Deixar que aprendam sozinhos como se tais habilidades fossem despertar, por si próprias, conforme o desenvolvimento biológico, seria, nas palavras dos autores, ‘um equívoco’ e, a nosso ver, uma irresponsabilidade pedagógica. As ocorrências descritas durante o jogo **Dado Sonoro** enfatizam a afirmativa de Gombert (2013) que é a partir da progressiva tomada de consciência que as habilidades epilinguísticas se transformam em capacidades metalinguísticas.

O estudante que estava no nível silábico-alfabético (E2) foi o que apresentou menos dificuldades nas atividades propostas dos jogos recorrendo ao nome das figuras

que estava registrado nas fichas somente quando as mesmas não faziam parte do seu repertório linguístico como, por exemplo: na terceira rodada, o dado caiu no número 8 relacionado ao “DINOSSAURO” e a ficha restante era do “DIAMANTE”. Num primeiro momento, E2 disse que o nome era “PEDRA”, mas, ao ser questionado se “PEDRA” iniciava com o mesmo som de “DINOSSAURO” ele recorreu ao nome da figura:

E2: Aqui ó, esse começa com “DI”, é o que então? A pesquisadora insistiu:

PE: Leia você, o que está escrito? - Diante da negativa do estudante, a pesquisadora disse:

PE: Você não está errado, isso é uma pedra, mas, ela tem um nome, é ‘DIAMANTE’, isso é o que está escrito aí...

O aluno que estava no nível pré-silábico da psicogênese (E4) não utilizou como apoio os nomes das figuras que estavam registrados nas fichas dispostas na mesa e os que estavam no nível silábico, só o fizeram quando, a partir da quarta rodada, o estudante que estava no nível silábico-alfabético chamou a atenção “Olha o nome aqui ó... É só você olhar as letras que ‘começa’, se forem ‘tudo’ igual é o certo, você pega a ficha e pronto. Entendeu?” (E2 ajudando E1). Nesta intervenção, ao informar sua percepção das sílabas iniciais, o estudante E2 realizou, ao nosso ver, uma importante mediação que contribuiu para o êxito dos colegas nas partidas seguintes.

Estes dois fatos ocorridos nas rodadas do jogo **Dado Sonoro** dizem respeito ao que Morais (2012, p. 86) destaca que:

[...] para avançar em relação a uma hipótese alfabética de escrita, os aprendizes precisam desenvolver certas habilidades metafonológicas. As evidências disponíveis nos levam a crer que: [...]II. As habilidades ligadas à identificação de palavras começadas com a mesma sílaba tendem a ser resolvidas com mais êxito pelos alunos com hipóteses silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas.

No segundo jogo, “**Passo a Passo**” (BRASIL, 2011), as dificuldades foram um pouco maiores, pois os estudantes tinham que formar grupos cuja organização se dava da seguinte maneira: a sílaba final do nome de uma figura era a sílaba inicial do nome de outra figura, conforme mostrado anteriormente na Figura 2. O **Quadro 3** apresenta as regras do jogo em questão.

QUADRO 3 – Regras do jogo Passo a Passo

Nome do jogo: Passo a Passo	
Meta	Montar a trilha de imagens antes dos demais jogadores.
Objetivos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de um jogo sonoro sobre as sílabas das palavras. A comparação se baseia na última sílaba de uma palavra e na primeira da palavra seguinte. • Para jogar, as crianças devem conseguir considerar, oralmente, as sílabas das palavras isoladamente. • Para organizar as imagens, os jogadores devem observar qual o som da parte final e/ou inicial dos nomes das imagens que têm em mãos e organizá-las ligando os nomes que possuem o mesmo som. Por exemplo, se o jogador tiver em mãos as imagens de PIPA, TUPI, PATA e TATU, ele deve ordená-las de forma que sons iguais fiquem pareados, assim: TUPI – PIPA – PATA – TATU.
Jogadores	2 a 4
Componentes	6 cartões com imagens, divididos em 4 grupos (cartões azuis, vermelhos, amarelos e verdes).
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Os jogadores devem organizar-se de forma que todos consigam observar os cartões com imagens. • Organizar o material de forma que cada jogador fique com um conjunto de cartões, que devem permanecer virados para baixo até o início do jogo.
Regras	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhe-se um jogador para dar sinal de início ao jogo. • Assim que ele disser “JÁ”, todos os jogadores devem virar seus cartões para cima e organizar sua trilha de imagens. • Aquele que terminar de organizar suas imagens deve dizer “PARE”, e os demais jogadores devem parar imediatamente. • Todos os jogadores conferem se a trilha está correta. Caso esteja correta o jogador fica em primeiro lugar e os demais jogadores continuam organizando suas imagens até que o segundo jogador grite “PARE”. Segue-se dessa forma até que todos os jogadores tenham organizado suas imagens. • Caso um jogador grite “PARE” e sua organização não esteja correta, ele volta a jogar como os demais, porém, não poderá dizer “PARE” novamente, tendo de esperar outro jogador dizer “PARE” para que mostre sua trilha de imagens. Nesse caso, ele ficará sempre no lugar seguinte de quem gritou antes.
Glossário de imagens/grupos	<p>Azuis: jabuticaba – bala – lágrima – maracujá</p> <p>Vermelhos: bala – lata – tatu - tuba</p> <p>Amarelos: pipa – pata – tatu – tupi</p> <p>Verdes: juba – barraca – careca – caju</p>

Fonte: da autora (2020) a partir de a partir de Brasil (2011).

Como os estudantes demonstraram certa dificuldade em compreender as regras do jogo, foi necessário realizar uma simulação para que, posteriormente, jogassem sozinhos, conforme orientação do material impresso do próprio jogo. Como algumas imagens estavam sugerindo nomes diferentes dos propostos pelo jogo, também fizemos a nomeação em voz alta das figuras conforme as regras. Essa situação foi gerada pelas figuras TUPI, JUBA, CARECA e LÁGRIMA as quais estavam sendo nomeadas pelos estudantes de ÍNDIO, LEÃO, HOMEM e OLHO, respectivamente. As figuras da TUBA e da JABUTICABA não eram do contexto/vocabulário dos estudantes e foram nomeadas com ajuda da pesquisadora. A simulação foi realizada com o material do jogo.

Mesmo com a simulação, todos os estudantes precisaram, em maior ou menor grau, de auxílio para concluírem o jogo, uma vez que não contavam com o apoio dos nomes escritos das figuras. O aluno E2 foi quem demonstrou menos dificuldades recitando em voz alta o nome das figuras da trilha amarela, enfatizando as sílabas iniciais e finais para compor oralmente a palavra seguinte.

Os estudantes E1 e E3 ficaram com as trilhas verde e vermelha, respectivamente e, também, recitavam os nomes das figuras e as sílabas, mas, demoraram um pouco mais do que o E2 para perceberem as relações de rima e aliteração propostas pelo jogo, conforme o seguinte excerto:

PE: Qual é a sua dúvida?

E3: Não sei... Não sei qual vem depois desse aqui (apontando para a lata).

PE: Qual é o nome dessa figura?

E3: Lata, La – ta (repetiu o nome segmentando oralmente a palavra).

PE: Então, lata... Termina com qual sílaba?

E3: La – ta... La – ta... É o “ta”.

PE: Então, qual figura você acha que começa com o mesmo “ta” de lata?

E3: Não sei... Sei lá... (Apertando o olho).

PE: Vamos repetir os nomes das figuras? Eu vou apontando e você vai dizendo os nomes.

E3: Tá. Ba - la, ta – tu (segmentando oralmente as palavras). Como é mesmo esse?

PE: Esse? É a tuba.

E3: Ah... tu – ba... Ta – tu... Acho que é esse (apontando para o tatu). Tatu!

PE: Esse? Tatu? Por quê?

E3: Porque começa com o “ta...” “ta” de tatu e de lata... No final.

O estudante E1 ouviu as orientações e foi montando sua trilha com o mesmo procedimento oral dos colegas e concluiu com êxito quase ao mesmo tempo em que o E3.

O estudante E4, que estava fase pré-silábica da escrita, foi o que mais demonstrou dificuldades. Desde o início do jogo se mostrou mais introspectivo e pouco participativo. Primeiramente organizou a trilha azul de forma aleatória e precisou da ajuda dos colegas

que diziam em voz alta o nome das figuras e apontavam as antecessoras e as respectivas sucessoras:

E3: Olha aqui, começa assim ó... Como é nome dessa aqui, pretinha?

PE: Jabuticaba...

E3: Jabuticaba! Ja – bu – ti – ca – ba... Ja – bu – ti – ca – ba... Tá vendo? É com ‘ba’, o ‘ba’ termina, pega a bala e põe aqui. Ó ba -la... Ba – la. Começa com ‘ba’ tá vendo?

E1: Bala eu sei. Ba – la... Termina com ‘la’ viu? Essa eu sei... Eita quem tem ‘la’? Não tem mais aqui.

PE: E esse? (Apontando para a figura da lágrima).

E4: É olho?

E3: É olho, mas não é o olho não, é o choro... Como é que fala?

PE: Quem sabe o nome? Ninguém lembra?

E2: É choro mesmo... (rindo da situação).

PE: É lágrima... (rindo também). Podiam ter colocado choro né?

E1: Olho também, tá mais pra olho... Vai logo aí, pega o olho e põe.

PE: A próxima é essa que sobrou... Você sabe como ela começa? (Perguntando para a estudante E4).

E4: Maracujá?

PE: Isso, é um maracujá. Qual é a sílaba que começa?

E2: É o ‘ma...’ ‘ma’ de maracujá. ‘ma – ra – cu – já’. Viu? Começa com ‘ma’.

Estas situações demonstram alguns dos propósitos do uso de jogos didáticos de alfabetização em situações de aprendizagem como a ampliação do vocabulário e a oportunidade de desenvolvimento da consciência fonológica por meio da consciência silábica, ou seja, os estudantes vão gradativamente percebendo que as palavras são constituídas de pedaços sonoros menores e que estes podem formar outras palavras (BRASIL, 2011).

Ainda sobre as situações apresentadas, observamos que os estudantes se apoiaram na silabação oral de forma recorrente para identificar as últimas e as primeiras sílabas dos nomes das figuras. Concordamos com Moraes (2012) e Soares (2017) quando afirmam em seus estudos que, mesmo crianças não alfabetizadas, são capazes de segmentar oralmente as palavras em unidades menores como as sílabas. Gombert (2013), aponta a relação recíproca entre consciência fonológica e alfabetização, ou seja, a sua indissociabilidade, pois, as capacidades metafonológicas contribuem para o aprendizado da linguagem escrita, assim como este aprendizado promove a necessidade de desenvolvimento das capacidades metafonológicas.

Destarte, entendemos que a maior dificuldade durante o jogo para boa parte dos estudantes que participaram da pesquisa, consistia em relacionar a sílaba final de uma palavra com a inicial da outra e não em identificar os segmentos sonoros dos nomes das

figuras. O estudante E4, que estava ainda no estágio inicial da escrita, foi o que apresentou ambas as dificuldades.

As práticas metodológicas que promovem a reflexão do estudante sobre as suas próprias ações no desenvolvimento da leitura e da escrita, têm como premissa o desenvolvimento da **autonomia** que, segundo Piaget (1994) é quando a criança pondera sobre pontos de vista para tomar uma decisão e assim, elabora seus próprios valores ou compreende os que já existem, como por exemplo a relação da escrita com a fala e a dinâmica da habilidade da leitura.

Por isso, defendemos a inserção dos jogos nos planejamentos das aulas para auxiliar o alfabetizando a torna-se menos dependente da ajuda do professor na realização das tarefas escolares, promovendo a cooperação dos colegas de classe e sempre que possível cooperando também. Constance Kamii (2012) discute o conceito de autonomia em Piaget, reafirmando que um ensino tradicional, cujo foco está no professor que ensina ou transmite o conteúdo, e desconsidera o protagonismo do estudante e desencoraja o pensamento autônomo, pois, há apenas um ponto de vista a ser considerado, o do adulto.

Num ensino reprodutivista o aprendiz é convencido de sua ignorância intelectual e tenta muitas vezes, sem sucesso, compreender o pensamento do professor e suas elaborações internas, imitando um conhecimento já elaborado e logo esquecido. Kamii (2012) exemplifica essa prática docente quando atenta para a maneira como os professores julgam os exercícios assinalando objetivamente um certo ou um expressivo errado sem indagar à criança como ela chegou ao resultado apresentado.

No entanto, como já apontamos neste estudo, promover a autonomia não significa deixar o estudante sozinho, mas auxiliá-lo para que a aprendizagem seja significativa e duradora numa progressão dos conhecimentos previstos no currículo escolar. Os estudantes participantes da pesquisa demonstraram que, por meio do jogo didático, é possível refletir sobre o conhecimento internalizado, bem como um novo para progredir na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, além de interagir com seus pares criando um ambiente de cooperação, também é possível, experienciar regras de convivência social, num processo intrinsecamente relacionado a educação integral do indivíduo. Para Muniz (2010, p. 38), a importância das regras dos jogos, didáticos ou não, no ambiente escolar reside em:

As regras, elas mesmas, podem traduzir um conhecimento sociocultural, exigindo dos sujeitos participantes atitudes e comportamentos já assimilados e/ou acomodados ou o desenvolvimento de novas

competências ainda não disponíveis em seus repertórios. A atividade constitui, assim, em função de sua organização física, lógica e imaginária, uma representação do conhecimento de um contexto sociocultural dado.

Portanto, a ludicidade presente nos jogos pode ampliar a perspectiva da aprendizagem dos conteúdos escolares resgatando a função social da escola que é, de acordo com Saviani (2005), dar sentido aos conhecimentos científicos historicamente construídos pela sociedade. Vale também destacar, lembrando as palavras de Makimoto e Cintra (2019, p. 115), que a escola é o espaço pedagógico do brincar, onde a ludicidade se expressa nas propostas pedagógicas com vista a possibilitar o desenvolvimento infantil no que lhe é mais precioso, o imaginário e a aquisição de símbolos pelas associações que a criança faz quando brinca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes da pesquisa demonstraram possuir, em níveis distintos, consciência fonológica referente às aliterações e à consciência silábica. Os estudantes E1 e E3 apresentaram um bom nível de identificação das sílabas orais iniciais e finais. O estudante E2 evidenciou estar em um processo mais avançado de compreensão do SEA, apresentando melhor desempenho na segmentação oral das palavras, usando como tática o registro escrito para superar os desafios. A estudante E4 foi quem mais manifestou dificuldades na compreensão das regras dos jogos, além de denotar uma percepção incipiente das sílabas finais das palavras orais e destas na formação de outras palavras.

Nossas análises permitiram refletir sobre a inerente relação da fase da escrita nas quais os estudantes estavam com os níveis de consciência fonológica observados. As crianças que se encontravam, de acordo com a Psicogênese, nos níveis silábico de qualidade e silábico - alfabético (E1/E3 e E2, respectivamente), conseguiram alcançar os objetivos propostos pelos jogos didáticos, enquanto o estudante que estava no nível pré-silábico (E4), só o fez com auxílio da pesquisadora e dos colegas.

Concordamos que o uso de jogos didáticos e educativos em situações de aprendizagem é uma estratégia oportuna, não somente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas para a compreensão do SEA, mas, também, para realizar diagnoses que compreendem os outros eixos estruturantes do ensino de linguagem em turmas de alfabetização. Todavia, é preciso ter cautela quanto ao uso de jogos, pois estes devem ser

utilizados apropriadamente. “Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quanto [...] revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados, adverte Antunes (2015, p. 40).

O trabalho com os jogos no ambiente escolar não se encontra vinculado a mecanização ou treinamento fonéticos encontrados nas concepções dos métodos tradicionais, mas, com metodologias que visam oportunizar uma aprendizagem crítica, reflexiva e significativa. A Ludicidade é um dos eixos previstos para a organização do trabalho pedagógico e deve ser valorizado, não podendo ser considerado como um aspecto dispensável ou de perda de tempo. Entretanto, Antunes (2005, p. 37) nos adverte que:

[...] jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos e jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que empega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar

É também por meio da Ludicidade e, no nosso caso em específico, dos jogos didáticos, que o professor pode contemplar a heterogeneidade que constitui as salas de aulas. Além disso, a interação com os pares é mais uma oportunidade de aprendizagem por apresentar linguagem acessível do pensamento dos estudantes, fortalecendo o sentido de cooperação entre as crianças e desenvolvendo sua autonomia.

A pesquisa em tela demonstra possibilidades reais para o desenvolvimento da autonomia estudantil, uma vez que, em situações de jogo didático a criança reflete, pensa e elabora estratégias sobre o objetivo a ser alcançado, mesmo quando recebe ajuda dos colegas ou do professor. Há também um aumento progressivo do repertório de habilidades aprendidas que possivelmente, em momentos tradicionais da sala de aula, demorariam mais para serem compreendidas devido à ocorrência de sentimentos ou sensações como estresse, medo do erro, vergonha, timidez e baixa autoestima muito comuns em estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem e/ou têm histórico de fracasso escolar.

Acreditamos que a temática discutida neste trabalho contribui para incentivar profissionais da educação, sobretudo os professores, a explorar mais os jogos didáticos em sua ação pedagógica, de forma consciente e intencional e não para o preenchimento de lacunas nos tempos escolares. É urgente e necessário ressignificar a ludicidade na escola

sem esquecer os referências teóricos que a justificam, fundamentando a prática docente que não pode se perder na intelectualidade incipiente do pragmatismo. Neste sentido, as Universidades têm em a responsabilidade de promoverem pesquisas que colaborem efetivamente no chão da escola, ou seja, é importante que as produções acadêmicas se inspirem na realidade objetiva do cotidiano educativo para não incorrer em investigações vagas, puramente teóricas e sem retorno efetivo para a sociedade. Consideramos que a presente pesquisa contemplou as considerações que por ora defendemos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P. A. *et al.* (Org.). **Jogos de Alfabetização**: manual didático. Brasília: MEC e UFPE/CEEL, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Jogos**: Projeto Trilhas. São Paulo: MEC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- CUNHA, M. B. da. Jogos nos Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, mai. 2012.
- CUSTÓDIO, L. de A.; PEREIRA, C. R. D. Transtornos Funcionais Específicos: conhecer para intervir. *In*: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Artigos. Paraná, 2013. p. 5-6.
- DEMO, P. **Metodologia científica**: em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica**: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo.** Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressuposto Teóricos. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo.** Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal:** Ensino Fundamental - Anos Iniciais/Anos Finais. Brasília, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, M. F. Consciência Fonológica e o Ensino de Leitura: quando começar? **Revista Linguística,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 1. p. 86-103, jan. 2017.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. *In:* MALUF, M. R.; C. Cardoso-Martins (Org.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-123.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar.** São Paulo: Loyola, 2000.

KAMII, C. **A Criança e o Número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 36. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KISHIMOTO, T. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage learning, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Cengage learning, 2016

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

MAKIMOTO, S. M.; CINTRA, R. C. G. G. A ludicidade na prática docente do professor da educação infantil: a relevância no processo de aprendizagem para crianças com Síndrome de Down. *In:* CINTRA, R. C. G. G. **A educação das infâncias e a ludicidade:** entre cores, sons e movimentos. Curitiba: CRV, 2019. p. 115.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G; LEITE, T. M. S. B. R. *In:* BRASIL. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Educação na Idade Certa:** Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, 2012. p. 19-26.

MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Revista Signo,** Santa Cruz

do Sul, v. 38, Especial, p. 2-28, jul. dez. 2013.

MUNIZ, C. A. **Brincar e Jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MURCIA, J. A. M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SINGER, E. **Play and playfulness in early childhood education and care.** Moscou: Lomonosov Moscow State University, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

Recebido em: 29.09.2020

Aceito em: 22.06.2021

PRODUÇÕES TEXTUAIS: A REESCRITA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DE PROFESSORES

RITA DE CÁSSIA ANTONIA NESPOLI RAMOS

Professora do Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEA/USP); Mestre em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP); Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC)

E-mail: ritanespoli@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-1372>

RESUMO

A experiência com a produção textual propiciou o constante trabalho de corrigir e de orientar para a escrita e para a reescrita. Inserido nessa conjuntura, esse artigo tem como objetivo refletir se as indicações do docente para a reescrita podem contribuir para a qualidade do texto final do aluno. Para atingir essa meta, foram selecionados textos elaborados por estudantes do Ensino Médio produzidos a partir das orientações apresentadas em sala de aula e os bilhetes escritos nas produções. Para sustentar nossas ponderações, busca-se respaldo, principalmente nos conceitos de “mediação” e nos enunciativo-discursivos. Além desse constructo investigativo e metodológico, apresentamos as contribuições sobre o “texto” e “produções textuais”.

Palavras-chave: Escrita. Ensino. Intervenção Docente

TEXTUAL PRODUCTIONS: THE REWRITING FROM THE TEACHERS ORIENTATIONS.

ABSTRACT

The experience with textual production provided the constant work of correcting and orienting for writing and rewriting. Inserted at this juncture, this article aims to reflect whether the teacher's directions for rewriting can contribute to the quality of the student's final text. To achieve this goal, texts prepared by high school students produced from the guidelines presented in the classroom and the written notes in the productions were selected. To support our considerations, support is sought, especially in the concepts of “mediation” and in the enunciative-discursive ones. In addition to this investigative and methodological construct, we present the contributions about the “text” and “textual productions”.

Keywords: Writing. Teaching. Teaching Intervention

PRODUCCIONES TEXTUALES: LA REESCRITURA DESDE LAS ORIENTACIONES DOCENTES.

RESUMEN

La experiencia con la producción textual proporcionó el trabajo constante de corregir y orientar para escribir y reescribir. Insertado en esta coyuntura, este artículo tiene como objetivo reflejar si las instrucciones del maestro para la reescritura pueden contribuir a la calidad del texto final del alumno. Para lograr este objetivo, se seleccionaron textos preparados por estudiantes de secundaria producidos a partir de las pautas presentadas en el aula y las notas escritas en las producciones. Para apoyar nuestras consideraciones, se busca apoyo, especialmente en los conceptos de "mediación" y en los enunciativos-discursivos. Además de esta construcción

investigativa y metodológica, presentamos las contribuciones sobre el "texto" y las "producciones textuales".

Palabras clave: Escritura. Enseñanza. Intervención Docente

INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, essa pesquisadora está envolvida com a escrita e a avaliação do que seria o “bom” texto e a “boa” escrita. Essas questões causam, frequentemente, questionamentos sobre como contribuir para o ensino-aprendizado, no que se refere à leitura e à produção textual. Essas interrogações são acentuadas em contexto de sala de aula, no qual é inerente ao processo escolar, atribuir notas, escutar o aluno e sustentar-se em um referencial teórico para as práticas pedagógicas propostas. Nesse ambiente, mais especificamente do Ensino Médio em escolas públicas e privadas, há o constante trabalho de corrigir e orientar para a escrita e para a reescrita de produções textuais, e, com isso, a leitura de muitas novas versões, nas aulas “Redação”.

Cabe destacar que para que as novas versões ocorram, geralmente, o professor da disciplina procede à correção dos textos, debate com os alunos sobre as revisões propostas, ouve as dificuldades sobre a escrita, apresenta redações que julga adequadas e pertinentes ao contexto de produção. Na escola que serve como local dessa pesquisa, há oito anos, optou-se por contratar uma professora que corrige as produções textuais. Nos últimos dois anos, essa profissional é uma jovem docente, formada em Letras-Português, há cerca de três anos e que leciona em uma escola da rede pública. Para as correções, geralmente, há uma conversa por *whatsapp* entre a professora/pesquisadora e a professora/corretora, na qual se apresentam as expectativas para as produções e os parâmetros para a correção. Concomitante às mediações feitas pela professora-corretora, (assim denominada, apenas a título de diferenciar da professora que escreve, ministra as aulas e escreve esse artigo), essa docente também lê as produções, a fim de escolher trechos ou redações inteiras para ler e conversar com os estudantes em sala de aula. Essa parceria tem se mostrado bastante frutífera, pois sempre há pelo menos dois leitores para os textos dos estudantes.

Foi nesse ambiente que surgiu o desejo de escrever sobre esse processo de produção textual, com o qual se está envolvida e refletir sobre a prática da reescrita. Diante da realidade exposta, surgiu a seguinte indagação: se as anotações feitas pela docente nas produções, as orientações dadas em sala de aula e a leitura de redações

consideradas adequadas, seriam mecanismos que contribuem com a qualidade da reescrita e auxiliam na qualidade do texto final do aluno? Ou as indicações do docente poderiam colaborar para esvaziar a autonomia discente e padronizar textos? Inserida nesses questionamentos, tem-se como objetivo refletir se as interferências do professor para a reescrita podem contribuir para a qualidade do texto final do aluno.

Para refletir sobre essas questões, selecionou-se uma classe de 45 alunos do Ensino Médio de uma escola no interior de São Paulo, no ano de 2019. Como metodologia, foram analisadas a escrita e reescrita na elaboração de um texto do gênero “resumo”, pois se trata de uma sequência textual cujas características formais relativamente estáveis são facilmente apreendidas, mas que demanda de uma leitura acurada do texto, pois é necessário eleger os elementos principais e descartar informações adicionais. Além das análises partem dos bilhetes propostos pela professora/corretora, observou-se como as reescritas incorporam as orientações e leituras feitas pela professora/pesquisador em sala de aula. Por exemplo, se os alunos valorizam a própria escrita (produzirem paráfrases e sínteses coerentes) ou abrem mão de suas ideias e padronizam o próprio texto (substituírem a própria escrita pelos textos apresentados, em sala de aula).

Entende-se que essa pesquisa se justifica, pois sugere o ensino a partir dos gêneros textuais, no caso o “resumo”, importante na experiência escolar, uma vez os alunos são inquiridos, constantemente, a exporem conceitos e opiniões de autores por eles estudados, tanto oralmente quanto de forma escrita. Diante dessas exigências, é necessário que deem voz aos autores dos textos. A ação deve ser feita, mas sem que se recorra a plágios ou atitudes como “colar” e “copiar”. Desse modo ao conhecerem a resumo como um gênero ao qual é inerente a citação de fontes, (do nome do autor do texto a ser resumido, por exemplo) a impossibilidade da cópia, a organização de ideias e a necessidade de um texto autônomo de sentido; o estudante perceberá, dentre outras constatações, a diferença entre plágio e citação.

Além da importância do gênero escolhido, entende-se que refletir sobre a relevância da reescrita contribui para que não se tenha a perspectiva de que o texto é um produto “pronto”, mas permite que novos conteúdos e ideias sejam a ele agregado em uma nova versão, em um processo que desencadeia o conhecimento. A partir desse viés textual, há de considerar o papel crucial do professor, como mediador do processo ensino-aprendizado, seu constante diálogo e intervenção nas produções incentivam o estudante a

desenvolver hipóteses sobre os textos (como sustentar determinado ponto de vista, como certos conteúdos linguísticos podem dar mais credibilidade aos textos), ao mesmo tempo em que o próprio docente aprende a investigar quais caminhos levaram o jovem a optar por determinadas posturas em relação ao texto (como copiar trechos da coletânea ou dos colegas) e ajudá-lo com a qualidade da produção.

Tal perspectiva direcionada ao texto escrito é proposta em várias teses, dissertações e artigos que demonstram como, muitas vezes, apesar da dificuldade do ensino da escrita, vários professores em diferentes escolas procuram caminhos para construir propostas pedagógicas que interfiram na qualidade do texto do aluno.

Por fim, entende-se que a reescrita é uma prática inserida em uma concepção de linguagem e é condição primordial para o desenvolvimento do ensino-aprendizado. Além disso, em nosso ver, o diálogo sobre os textos, em sala de aula, sobre os modos de construir enunciados, contribuem para o desenvolvimento das habilidades textuais do discente.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nessa seção, a ideia é trabalhar os conceitos de Vigotski (1991 e 2018) sobre a intervenção do outro no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação envolve as questões de linguagem, por isso, pensou-se na associação dos estudos de Vigotski e Bakhtin, mais especificamente nos estudos enunciativo-discursivos que estudam o papel do outro na comunicação. Na trajetória proposta neste artigo, essas questões são direcionadas à produção textual por meio de autores que refletem sobre o papel do professor e do texto enquanto um processo interativo.

VIGOTSKI E O PAPEL NO OUTRO NO ENSINO-APRENDIZADO

Como se pretende observar a relevância do professor no processo de ensino-aprendizado, no que se refere à escrita, propomos trazer as pesquisas de Vigotski (2018), sobre a importância da mediação do professor no ambiente escolar.

Inserido nas questões da psicologia, Vigotski investiga a relação do pensamento e da linguagem, para entender o funcionamento psicológico do ser humano, por isso propõe e entrelaça a história pessoal do desenvolvimento do indivíduo e a evolução do conhecimento do homem. Oliveira (1997, pp.45-47) descreve e sistematiza esses campos:

a) filogênico, no surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos, há a transformação do homem biológico no social-histórico. Isto ocorre, principalmente a partir da interação entre indivíduos no trabalho, e, a consequente utilização de instrumentos que transformem a natureza; b) ontogênico, aos dois anos, a criança inserida em um grupo social, o percurso do pensamento encontra-se com da linguagem. Tal associação faz com a fala se torna intelectual com função simbólica; e pensamento se torna verbal, por significados dados pela linguagem. Para Vigotski, esse é um “momento crucial, a partir do qual a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (idem, 2018, p. 131). Nesse encontro, a criança alarga rapidamente seu vocabulário e começa a exercer domínio sobre o ambiente.

De acordo com Oliveira (1997), a partir dos estudos de Vigotski, é possível pensar em uma questão que vai além dessa associação, trata-se da microgenética, que se dá no cruzamento do filogênico e do ontogênico. Isso significa que os fenômenos têm sua história, seu processo; por exemplo, a histórica de como alguém aprende a ler e a escrever. Essas questões são acrescidas pelo fato de que o desenvolvimento do pensamento da criança depende do domínio que ela adquire da linguagem, a qual, por sua vez, é determinada não do interior da criança, mas do exterior, formado pelas formas histórico-sociais da cultura a qual está inserida. Nessa visão, a palavra não tem relação direta com o objeto, mas faz a mediação entre o pensamento e o mundo por meio do significado. Para Oliveira, (1997), o conceito de “significação” de Vigotski ganha importância, como componente da palavra que comporta uma generalização e ajuda a entender a relação simbólica que há entre o indivíduo e o mundo:

Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Ao dizer sapato, por exemplo, estou enunciando uma palavra que tem determinado significado. Esse significado, além de possibilitar a comunicação entre usuários da língua, define um modo de organizar o mundo real de forma que a alguns objetos (os sapatos) essa palavra se aplica e a outros (cadeiras, cachorros, etc.) essa palavra não se aplica (OLIVEIRA, 1997, p.48).

Os significados são históricos e socialmente construídos e por isso, são passíveis de modificações. A criança, inserida no contexto cultural, incorpora e ajusta esses significados de acordo com suas experiências e com seu grupo social, por meio da linguagem. É na escola, portanto, que a criança irá tomar contato com os sistemas de conceitos e o saber acumulado.

Entender essa relação é importante, pois ela supõe a formação de conceitos, segundo Vigotski, o conceito “é impossível fora do pensamento verbal” (2018, p.170). As palavras, então, são entendidas como signos que veiculam um significado e fazem a mediação com o mundo “real” e funcionam como um meio de formação de conceitos. A proposta do autor é entender a formação dos conceitos em três estágios, os quais são divididos em outras fases. Sintetizando a proposição, tem-se a construção de imagens sincréticas, na qual a criança associa elementos mais diversos e desconexos e funde-os em uma imagem. Para a criança, essas imagens são equivalentes aos conceitos dos adultos; o pensamento por complexos, a criança começa a unificar objetos homogêneos em grupo comum, há a generalização dos objetos complexos e a construção dos “pseudoconceitos”, nesse estágio, o conceito da criança ainda não é o mesmo do adulto; por fim, no terceiro estágio, já adolescente, chega-se ao pensamento por conceitos, no entanto, não se trata de um período final, mas o sujeito ainda estão em transição.

Dentro da proposta de estudar a formação de conceitos, Vigotski propõe que há dois tipos: o espontâneo, o qual refere-se à experiência pessoal da criança, por exemplo “irmão”; e os científicos, constituem-se no processo de aprendizagem da escola, por exemplo um conceito matemático. Aventa que ambos têm relação totalmente diferentes em relação ao seu nascimento e formação.

Uma diferença entre esses termos é que o conceito científico é dado na escola, já vem pronto, e a criança opera com ele; enquanto o conhecimento espontâneo é apreendido, geralmente, no convívio familiar e não tem essa característica de precisar de uma definição. Assim, é na escola, que os conceitos científicos tornam-se um meio em que “a criança toma consciência do que faz e opera voluntariamente com suas próprias habilidades” (VIGOTSKI, 2018, p.320). Nesse ambiente, para o autor, as disciplinas escolares e seus conceitos permitem a criança alcançar um nível superior de linguagem (tais como a imaginação, a criatividade).

O autor ressalva que o aprendizado está sempre adiante do desenvolvimento, o qual, por sua vez, não se subordina ao programa escolar e o aprendizado está sempre adiante do desenvolvimento:

Poderíamos dizer assim: existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda,

existe uma rede subterrânea que processos são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p.325).

Para Vigotski (1991), o conhecimento inicia-se antes da criança ingressar na escolar. Essa afirmação implica que o aprendizado na idade pré-escolar não difere nitidamente do aprendizado escolar. Como exemplo, apresenta o fato de as crianças estudarem matemática, mas antes da experiência escolar já tiveram de lidar com as quatro operações.

Como instrumento para o entendimento do curso interno do desenvolvimento, propõe “a zona de desenvolvimento proximal”, método que considera não apenas o que a criança já sabe, mas o que ela já está pronta para saber: Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vigotski, 1991, p.51).

Com esse método é possível verificar as atividades que criança não tem autonomia para desenvolver sozinha, mas que terá em um futuro próximo. É nessa transição que a interferência de outras pessoas, como o professor, abre possibilidades de intervenção no desenvolvimento do aprendizado. Oliveira (1997, pp.59-60) defende que esses postulados são importantes para Vigotski, pois para o autor: a) um indivíduo só realiza uma tarefa com a ajuda de outro, se apresentar certo nível de desenvolvimento, não antes; b) atribui grande importância à interação social, pois considera que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a partir da relação com o outro.

Na trajetória do conhecimento, o autor discorre da importância da colaboração, via imitação, do professor no ensino aprendizagem e destaca que o aprendizado não se faz sozinho ou a partir do que a criança sabe: Por que na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamento na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VIGOTSKI, 2018, p.331).

A imitação assim concebida, “não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

Oliveira (1997, p. 33) explica que, na visão de Vigostki, a partir dos oito anos, a pessoa se beneficia da mediação, pois os signos aparecem com marcas externas, passam a

representações mentais e substituem objetos, eventos, situações do mundo real. Nesse processo o homem consegue relacionar-se com o mundo e, por exemplo, relatar uma experiência que teve, criar histórias: “Nesse processo de representação mental, o homem opera sobre o mundo e é capaz de fazer relações e planejar, ou seja, ele tem a capacidade de fazer relações, mesmo na ausência das coisas” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Nessa concepção, o mundo é mediado pela linguagem, ou seja, não há uma relação direta entre as palavras e o objeto, mas um sistema simbólico, que interfere no modo como o homem assimila as interdições e prescrições culturais e age sobre o mundo. No entanto essa assimilação não prevê um homem passivo, mas que entende a linguagem como um “sistema simbólico básico de todos grupos humanos” (OLIVEIRA, 1997, p. 42) e que apresenta duas funções básicas, como duas características principais: “intercâmbio sociais, “para se comunicar com seus semelhantes es que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem” (idem, p. 42); 2) pensamento generalizante, torna a linguagem um instrumento de pensamento, “[...] pois fornece conceitos e formas de organização do real, constitui a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento.” (idem, p.43).

Essas breves considerações sobre os estudos de Vigotski - apesar serem direcionadas a crianças mais novas - em nossa visão, são essenciais para entender a situação de ensino-aprendizado para alunos mais velhos, pois permitem depreender dois conceitos essenciais para essa pesquisa.

O primeiro é que a aprendizagem dos conceitos científicos, desenvolvidos no ambiente escolar, têm a característica de habilitar o aluno a operar sobre situações concretas. Isso significa que quanto mais os alunos dialogarem sobre os próprios textos e os elementos estruturais que fazem parte do arcabouço teórico do gênero proposto, forem conscientes das escolhas que fizeram no momento da elaboração das versões, mais serão capazes de trabalhar a qualidade da escrita.

O segundo é o conceito de Zona de desenvolvimento proximal de Aprendizado e o papel do professor como interventor nessa transição do que o aluno sabe fazer com a ajuda do educador e do que esse discente está pronto para fazer sozinho. Nesse processo, a reescrita se torna um espaço eficaz para a ação do professor, o qual, por sua vez, diagnostica, detecta os pontos que não precisa apontar nas produções (selecionar os argumentos principais do texto, apresentar dados bibliográficos, apontar a tese do autor do texto-base, mas levantar pontos que o aluno já tem autonomia para desenvolver (não copiar trechos do texto-base, usar os elementos de coesão).

Para viabilizar as análises e refletir sobre o papel que o “outro” toma para o sujeito que escreve, propõe-se direcionar a pesquisa para os estudos dialógicos desenvolvidos por Bakhtin. Freitas (2002, p. 158) assinala que ambos, Vigotski e Bakhtin, adotam a perspectiva de que o sujeito é mediado pela linguagem. Nessa visão, conforme apresentado, as palavras têm significado no contexto social.

PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Ao colocar como pressuposto que as palavras não são neutras, mas carregadas de significados, Bakhtin (Volochinov, 2006) aproxima-se de uma concepção que credita à palavra não ter um único significado. Isto quer dizer que as palavras funcionam como signos ideológicos que só têm sentido quando tomadas por um locutor em determinado tempo e espaço:

[...] critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontramos também o ideológico. *Tudo é o que ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.32-33) (Grifos do autor).

Assim como não há palavras neutras, não há uma mera decodificação entre o emissor e o destinatário, mas uma “interação” entendida como um diálogo entre interlocutores

Esse diálogo é apresentado por Bakhtin (Volochinov) com um sentido amplo: todo enunciado é responsivo, pois pressupõe a compreensão do discurso adversário e a uma tomada de posição ativa do que é dita e compreendida. O outro, por sua vez, além de ser um interlocutor concreto, refere-se também aos discursos a que o enunciadador esteve exposto ao longo de sua vida. A enunciação apropria-se desses discursos e, ao enunciar, toma uma posição, entendida como ideológica:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizado e, mesmo que não haja um locutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor* [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.116) (Grifos do autor).

As contribuições de Bakhtin (Volochinov) são importantes, pois ajudam a refletir que no momento em que se enuncia um texto escrito ou falado, no ato da produção, quem

enuncia já tem a interferência dos discursos contrários e os sentidos avalizados pelos grupos sociais. Essa interferência não é entendida apenas como um ser físico, mas as construções feitas sobre a imagem do interlocutário, sobre a escrita e sobre si mesmo. Bakhtin propõe o termo “excedente de visão” para o ato do sujeito que irá enunciar e precisa, mesmo que de forma inconsciente, incorporar as perspectivas do discurso antagônico. Nas palavras do autor:

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. Esses atos podem ser infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos, a ambos, num dado momento. Mas em toda parte e sempre o excedente da minha atividade existe e seus componentes tendem a uma constância estável (BAKHTIN, 2003, p. 44).

Nessa concepção, o sujeito que enuncia, identifica-se com o outro, e precisa compreender o mundo por meio do sistema de valores desse outro,

[...] tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 46).

Em sala de aula, apropriando-se das indicações do filósofo russo, quando o professor está diante de um aluno e sua escrita, a consciência desse professor se enche de um sentimento, uma palavra de ajuda, de quem precisa pronunciar palavras de quem leu aquele texto e de quem pode propor um diálogo produtivo. Assim, há a identificação com o outro e o professor, a partir de seu lugar, nas relações escolares, não é um mero crítico de um texto, não apenas aponta defeitos ou julga o estudante por seu texto, mas propõe um processo em que os alunos tenham voz e sejam um sujeito ativo. Esse sujeito, entendido como aquele que tem:

[...] uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290) (Grifo do autor).

O professor, então, postula do aluno uma “compreensão responsiva ativa”, ou seja,

não espera dele que apenas olhe a nota e leia bilhetes, mas propõe, para a reescrita, uma concordância, uma rejeição, um diálogo a partir dos textos. Assim entendidas, as falas de professores e de alunos e antes da fala deles há enunciados. Para Bakhtin:

[...] o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 2003, p. 294) (Grifo do autor).

Bakhtin ao discorrer sobre as obras de construção complexas e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, postula:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Em nosso ver, esse processo também acontece em sala de aula, em relação à produção de um texto. Isto porque, o texto, é uma réplica do diálogo, pois no texto povoam vozes que o antecedem: o que é escrever bem, qual a imagem que o professor tem de escrita, qual o conhecimento do professor, qual a posição ele tem de determinados assuntos, suas simpatias, antipatias, preconceitos, dentre outros. Como uma compreensão ativa, responde a um pedido de escrita feito pelo professor e coloca-se na cadeia de enunciados, convencer sobre sua posição e antecipar críticas. Quando termina o texto, o aluno faz o acabamento do enunciado. “Acabamento” para Bakhtin é:

[...] de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares. O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* (BAKHTIN, 2003, p. 298) (Grifos do autor).

Essa característica, em nosso entendimento, permite que o professor se coloque como contrapalavra do enunciado do aluno e conforme, propusemos, não como um corretor, mas como aquele que se coloca na comunicação de “inter-relações” que só

podem “ser existentes entre as réplicas do diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 317). Nessa relação, o professor poderá, apesar da repetição que o sistema da língua permite, entender cada texto como individual e único.

Outro conceito bakhtiniano que sustente essa pesquisa é a questão do gênero do discurso, definido pelo autor a partir do conteúdo temático, do estilo e construção composicional:

[...] estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 279) (Grifos do autor).

A partir do conceito do escritor russo, Machado (2005, p.139) propõe que o “ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso que se construa, previamente, um modelo didático do gênero. Ainda segundo o autor, o gênero “resumo”, utilizado na produção desta pesquisa, pode ser caracterizado por: a) apresentação concisa dos conteúdos de outro texto; b) uma organização que reproduz a do texto original; c) tem o objetivo de informar o leitor sobre os conteúdos do texto original; d) o enunciador não é o autor do texto (idem, p. 150).

O OUTRO, A INTERAÇÃO E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Em nossa experiência em sala de aula, tanto em escolas públicas quanto particulares, observamos a dificuldade do professor em construir as relações dialógicas. Isto porque, geralmente, as aulas de “Redação” são usadas para reproduzir propostas de vestibulares apresentadas nos concursos para ingressos em universidades. O aluno, então, pouco participar do processo de escrita e reescrita. E o professor, constantemente, engessado em currículos prontos, “passos” a serem seguidos, pouca autonomia tem para apresentar-se com contrapalavra ao aluno, empregando um termo bakhtiniano.

Como permanecemos vinte anos em escola estaduais e há trinta e dois atuamos na rede particular, não desconsideramos os esforços dos professores para efetivar a produção e a correções de textos. Em nosso entendimento, a ausência de equipamentos como computadores, a falta de máquinas de xerox, a desvalorização da reescrita, são alguns dos entraves que dificultam a reprodução de textos.

Em nosso ver, as dificuldades enfrentadas em sala de aula podem influenciar em uma escrita pouco produtiva. Em artigo publicado na Revista Educação, os professores Flávia Zanutto e Neil Armstrong Franco de Oliveira criticam de modo coerente a instituição escolar: a) por restringir o ensino de gênero; b) objetivar um texto livre de erros; c) os alunos terem um único interlocutor: o professor. Diante dessa realidade, há um abismo entre o que os alunos aprendem e a realidade que os cerca. Com isso, a produção de texto na escola torna-se uma atividade contraproducente, pois o aluno adota uma postura que não é a dele, mas que se espera dele e, com isso, reproduz estereótipos

Outro autor que estuda a produção de textos é Geraldi (1995), para ele há uma “fixidez” no ensino dos gêneros o que pode induzir o aluno a pensar que “só se escreve de um jeito” (GERALDI, 1995, p. 148). Ainda de acordo com Geraldi, a escola trabalha com apenas três gêneros: “narração”, “dissertação” e “descrição”, sendo que, para cada um deles, propõe uma estrutura fixa.

A percepção de um texto como enunciado, como uma interação é proposta por autores que estudam as questões da língua a partir da linguagem. Nesse viés, o texto não é um produto pronto com sentido único que pode ser colocado em sistema binário de destinador-destinatário, mas o texto “[...] é uma atividade interacional, orientada para os parceiros da comunicação, que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade do produtor do texto.” Koch (1997, p.22).

Estudando mais especificamente a avaliação escolar, dentre elas, a produção textual, Antunes também tem o posicionamento de que a escola pouco se preocupa com a interação, pois o aluno não é ativo, pois apenas “sofre a ação de ser avaliado”:

Nesse contexto, o aluno apenas "sofre a ação" de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem (ANTUNES, 2006, p. 163).

Antunes aponta que em especial a redação não pode se reduzir “[...] ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto [...]” (ANTUNES, 2006, p. 164). Se tomada nessa perspectiva, avaliar um texto implica em indicar caminhos a serem seguidos e a escrita é entendida como um processo: A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo

pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação (ANTUNES, 2006, p. 167).

Os autores apresentados indicam como a produção textual é aplicada na escola, como um “texto final”, no qual o professor irá fazer anotações para ratificar as características, nessa visão, estáveis do gênero e corrigir erros. Mas os estudiosos incitam ainda a pensar em outra visão sobre o texto, como um processo aberto para o diálogo e a refacção. Muitas teses, dissertações, artigos estudam se essa etapa é importante para a qualidade dos textos dos alunos.

Como exemplo, citamos Grillo (1995), a autora discute “o modo como as orientações da professora/pesquisadora interferem na reescrita de textos de dez alunos de uma sétima série de um curso supletivo” Como conclusão, apresenta que a reescrita vai além das orientações do professor: Verificou-se que o sucesso desta interação dependeu de dois fatores: primeiro, da habilidade do professor em detectar os problemas relevantes e segundo, da habilidade dos alunos para encontrar soluções adequadas para os problemas apresentados (GRILLO, 1995, p. 111).

Menegassi (1998) ao analisar a revisão como processo de construção dos textos dos alunos, a partir dos comentários e orientações feitas pelo professor, reflete que o papel do professor é muito valorizado, mas que a reescrita proposta pode usar de outras estratégias que não as orientações:

[...] no processo de revisão de textos, o presente estudo comprovou, pelos dados demonstrados, que os alunos utilizam, com notável aceitação, as operações lingüísticas sugeridas para revisão e reescrita, indo, muitas vezes, além daquilo que foi oferecido pelo professor. Também evidenciou o presente trabalho que os alunos, quando não acatam as sugestões do professor, apresentam estratégias próprias que não são consideradas pelo docente no momento de trabalhar com os processos de revisão e reescrita, como, por exemplo a estratégia de ignorar (MENEGASSI, 1998, p.207).

Souza (2003), em sua dissertação de mestrado analisa a dificuldade dos docentes em propor o texto como eixo central do ensino, para ela, os docentes:

[...] não estão conseguindo romper com uma prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa, que no nosso entender, tornou-se uma “cultura escolar”, arraigada, ancorada e engessada em conteúdos gramaticais e colocar como eixo dinamizador e centralizador do ensino a produção de textos (SOUZA, 2003, p. 133).

Para a autora, os alunos têm poucas oportunidades para comunicar-se por meio da

escrita. No entanto, em sua pesquisa, Souza também reflete que há professores que já conseguem romper com essa tradição gramatical. Isto porque os dados de sua pesquisa revelaram, também, que na prática pedagógica, há profissionais para os quais “as atividades de produção de texto assumem posição de polo central no ensino de Língua Portuguesa. A produção de texto é o eixo sobre o qual se movimentam todos os demais conteúdos” (SOUZA, 2003, p.213).

Gusmão (2012) também investiga o processo de escrita e apresenta como uma de suas conclusões que é inerente à escrita, a dificuldade e a persistência:

A práxis educativa da (re)escrita de textos mostrou-se produtiva para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos, após um trabalho persistente e contínuo da professora ao corrigir tantas versões quantas fossem necessárias, e dos alunos quando buscaram novas formas de expressão para poderem melhorar a competência comunicativa (GUSMÃO, 2012, p. 17).

Outros estudos ainda ajudam a refletir sobre a escrita, como o de Leite e Pereira (2012), os autores investigam a reescrita textual a partir da mediação do professor, mas analisam que a:

[...] reescrita coletiva conduzida pelo professor exerce forte influência sobre a reescrita individual dos alunos, os quais (praticamente) abandonam seu projeto de texto dizer da primeira versão e a correção escrita em seus textos, (re) elaborando-os em função do texto legitimado pelo professor na reescrita coletiva” (LEITE E PEREIRA, 2012, pp. 11-12).

Em suas análises, observaram que a refação empobrece os textos e que é preciso “respeitar o projeto de dizer dos alunos e implementar situações de (re) escrita em que tal projeto possa ser exercitado, conjuntamente aos demais conhecimentos necessários ao escritor proficiente” (LEITE E PEREIRA, 2012, p. 26).

Diante dos exemplos apresentados, entendemos que já algum tempo a reescrita é objeto de estudo e percebe-se que dentre muitas constatações, duas se destacam: há uma visão de que os textos são considerados como produtos “prontos” e outra prática escolar que está presente em muitas escolas: o trabalho com o texto como interação entre professor aluno e a reescrita como etapa da produção textual.

Em nosso ver, não se trata de meramente propor a reescrita, pois o professor pode induzir o aluno a trocar seu próprio repertório por textos valorizados em sala de aula, mas de trabalhar diferentes estratégias para a refação, sendo propondo novas leituras,

indicados tipos de argumentos, refletindo sobre conectivos.

Alertamos que temos consciência de que uma mesma redação ter dois avaliadores, como é o caso das analisadas nesta pesquisa, não é uma prática comum nas escolas, nas quais, na maioria das vezes, o professor precisa ler, revisar e, constantemente não é remunerado nessas funções. No entanto, nossas discussões podem ajudar a refletir sobre a leitura do texto por mais de um sujeito e indicar se a reescrita se propõe para textos padronizados, depende do conhecimento do aluno ou propicia práticas de debates a partir dos textos.

METODOLOGIA

Nesse artigo, será feita a análise da produção escrita de alunos de 16 a 18 anos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular localizada no interior de São Paulo. Como metodologia para as atividades em sala de aula, escolheu-se o gênero “resumo” e escritas e reescritas dos alunos a partir de um editorial.

PLANEJANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

Na primeira aula, foram apresentados aos alunos diferentes resumos em diferentes situações de comunicação. Assim, os alunos leram (no telão do computador) um resumo de um filme produzido para um jornal, a síntese de resumos elaborados por outros alunos em situação de avaliação escolar.

A partir da análise dos resumos, os alunos perceberam as características relativamente estáveis desse gênero. A seguir, foram sistematizados, na lousa, os elementos do resumo: dados do texto escolhido; retirar as principais ideias do autor, sem cópia; perceber tese defendida, no texto-base; dar autonomia do resumo; observar os elementos de coesão; usar marcas para atribuir autoria ao texto proposto para análise; usar verbos diversificados; não marcar de interlocução; apresentar de um “tom” mais neutro, no resumo.

A PROPOSIÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL E AS ORIENTAÇÕES PARA A PRIMEIRA VERSÃO

A seguir, a professora propôs uma situação de aprendizagem que tinha como parâmetros: a elaboração de um resumo, a partir do editorial “Quando a impunidade

mata”, publicado no “O Estado de São Paulo”, em 29 janeiro 2019 e reproduzido mais abaixo:

Imagine-se na posição de um jovem estudante do Ensino Médio e sua professora propôs uma oficina sobre meio ambiente. Você ficou responsável por fazer um resumo do editorial abaixo, publicado no Estado de São Paulo, sobre a tragédia de Brumadinho. Seu texto será colocado no mural da escola, logo acima do editorial. Nesse resumo, você deve: a) retirar as ideias importantes do texto.; b) não copiar.

O Brasil parece incapaz de punir quem age de maneira irresponsável e coloca em risco a vida de terceiros. Se o fizesse, conforme mandam a lei e os imperativos morais, quase com certeza tragédias como a ocorrida em Brumadinho (MG) não ocorreriam.

Em meio à comoção geral que esses terríveis eventos suscitam, autoridades se apressam a prometer rigor na investigação dos fatos, na identificação dos culpados e na edição de medidas para impedir que os desastres se repitam. As empresas envolvidas pedem desculpas e se comprometem a renovar seus protocolos de segurança, e o Ministério Público promete caçada implacável aos criminosos. O País já viu esse filme incontáveis vezes, sempre com o resultado da impunidade geral.

Espera-se que, ante as centenas de vítimas soterradas sob 12 milhões de metros cúbicos de lama e rejeitos de mineração, nesse desastre de proporções inéditas que cobriu o País de vergonha e indignação, os responsáveis sejam devidamente castigados, à altura do crime cometido. Pois é de crime que se trata.

Mas o fato é que, passados alguns dias da ruptura da barragem da mineradora Vale, tudo se repete como nas tragédias anteriores. O presidente da Vale, Fabio Schvartsman, pediu “desculpas a todos os atingidos, à sociedade brasileira”, embora considere o desastre “indesculpável”. Em seguida, porém, assegurou que a Vale, “uma empresa muito séria”, “fez um esforço imenso” e tomou “uma lista infundável de ações” para “deixar nossas barragens na melhor condição possível” – tudo isso, disse o executivo, “especialmente depois de Mariana”.

A cidade mineira de Mariana virou sinônimo de tragédia ambiental em novembro de 2015, quando houve ali a ruptura de uma barragem de rejeitos de mineração, soterrando sob 43 milhões de metros cúbicos de lama vários distritos da região, matando 19 pessoas e causando o que até agora era considerado o maior desastre ambiental da história do Brasil. A barragem era de responsabilidade da mineradora Samarco, controlada por uma joint venture entre a Vale e a mineradora anglo-australiana BHP Billiton. Na ocasião, a direção da Samarco também garantiu ter cumprido todas as exigências de segurança para prevenir acidentes como aquele.

Ou as empresas envolvidas nessas tragédias faltam com a verdade

quando dizem ter seguido todos os procedimentos de segurança, ou esses procedimentos são evidentemente insuficientes. Tanto em Mariana como em Brumadinho, as barragens eram consideradas de “baixo risco” de acidente pelas autoridades responsáveis pela fiscalização. Não é preciso ser especialista para concluir que há algo de errado nessas avaliações, até porque, nos dois casos, não houve acidente natural. O que houve foi a escolha deliberada de tipos de barragem de baixo custo e alto risco, acrescida de fiscalização e controle no mínimo desidiosos.

Depois do que aconteceu em Mariana, esperava-se que a comoção nacional gerasse ações concretas para impedir sua repetição. Na ocasião, constatada a insuficiência da fiscalização, foram feitas promessas de maior rigor na manutenção das barragens e garantiu-se que haveria reparação para as famílias atingidas. Três anos depois, a fiscalização continua insuficiente, poucas famílias receberam indenização e nenhum executivo ou autoridade respondeu por seus atos ou omissões.

O governo montou um “gabinete de crise” para acompanhar os desdobramentos do desastre de Brumadinho, mas a maior crise a ser administrada é moral, e isso “gabinete de crise” nenhum será capaz de fazer.

A tragédia de Mariana, os deslizamentos de terra que mataram centenas de pessoas em morros do Rio de Janeiro, o incêndio da boate Kiss, que matou 242 pessoas há cinco anos, e outras catástrofes que revoltaram os brasileiros nos últimos tempos têm algo em comum entre elas, além do grande número de vítimas: em nenhum dos casos, os responsáveis foram punidos. E a sequência dos casos sinistros é a evidência de que “fiscalização”, para o poder público, é um amontoado de letras sem qualquer significado.

Agora, no caso de Brumadinho, urge que o Estado aja com firmeza para que os culpados realmente paguem pelo que fizeram – dos empresários que, além de arriscar seus capitais, colocaram vidas em perigo, até os funcionários públicos, que se omitiram criminosamente. Aí está a chave para evitar que tais desastres se repitam. (Quando a impunidade mata. **Editorial**, O Estado de São Paulo, 29 Janeiro 2019).

Após a leitura, a professora/pesquisadora orientou os alunos para que retirassem as ideias principais do editorial e eles elencaram: impunidade, promessas não cumpridas, repetição de erros das empresas, culpabilização das tragédias. A seguir, pediu-se a leitura do último parágrafo, e alguns alunos reconstruíram, a sua maneira, a intervenção proposta pelo editorialista.

Alertou-se para o fato de que deveria haver uma solidariedade entre o que o editorial fala e o que o resumo parafraseia, ou seja, para a voz do autor/aluno e a voz do autor/editorial. Construindo um texto em contexto informativo, no que se refere às apreciações e críticas, as vozes deveriam se sobrepor.

A primeira versão dessa proposta, feita em casa pelos alunos, foi entregue à professora/corretora.

A ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DA SEGUNDA VERSÃO

Cerca de uma semana depois, a professora/corretora devolveu as produções e a professora/pesquisadora elaborou, a partir dos bilhetes e da leitura dos textos, *slides* para a nova versão. Percebeu-se que os bilhetes faziam várias indicações comuns a toda classe, são elas: a) ausência de dados bibliográficos do texto-base; b) presença de opinião pessoal do aluno; c) informação que não estava no resumo; d) falta de argumentos importantes do texto-base.

Escolheram-se alguns resumos para a leitura na sala e um deles foi digitado e apresentado nos *slides*. O objetivo dessa atividade era fazer com que os alunos tivessem vários leitores e tivessem parâmetros para a reescrita. Abaixo apresentam-se os *slides* para a reescrita do resumo:

Primeiro *Slide*

Dados do Texto:

Título

Gênero

Suporte

Data

Segundo *Slide*

Argumentos e ideias centrais do autor:

- a. Impunidade
- b. Repetidos crimes e tragédias
- c. Tragédia de Brumadinho é crime
- d. Muitas impunidades
- e. Fiscalização insuficiente
- f. Culpa das empresas e do Estado

Terceiro *Slide*

Agora, no caso de Brumadinho, urge que o Estado aja com firmeza para que os culpados realmente paguem pelo que fizeram – dos empresários que, além de arriscar seus capitais, colocaram vidas em perigo, até os funcionários públicos, que se omitiram criminosamente. Aí está a chave para evitar que tais desastres se repitam

Quarto *Slide*

Além dos argumentos e tese do editorial, observar no resumo:

Marcas de autorias: termos que mostrem que as ideias são do editorialista:

- a. No texto, no editorial
- b. Não marcar interlocução
- c. Diversificar verbos: postular, elencar, defender
- d. Usar elementos coesivos
- e. Fiscalização insuficiente
- f. Culpa das empresas e do Estado

Para o *slide 1*, a proposta era indicar os dados do texto-base que precisariam estar presentes no resumo. Assim, pergunta-se ao aluno: o que é um editorial? Há um ponto de vista de quem? Onde este editorial foi publicado? é recente? Qual é o “tom” do autor do editorial (de indignação? Submissão? Neutralidade?)

Para o *slide 2*, a ideia era debater os elementos do texto-base e retomar as ideias principais do texto base, perguntou-se, então: quais são os argumentos do autor? Como você entendeu esses argumentos, conseguiu elaborá-los sem cópia?

No *slide 3*, reproduziu-se o último parágrafo e vários alunos foram instigados a responder: como você propôs a tese e a intervenção do autor? E, por fim, no *slide 4*, elencaram-se alguns elementos estruturais do resumo e foram feitas perguntas como: você marcou interlocução, atribuiu a autoria ao editorial? Usou quais elementos coesivos?

Quanto aos bilhetes escritos pela professora-corretora, foi pedido aos alunos que os lessem e tentassem, na segunda versão, atender ao que foi pedido. Também abriu-se espaço para que os estudantes fizessem perguntas sobre bilhetes que não haviam entendido, mas nenhum deles propôs um questionamento

Os estudantes foram para suas casas e elaboraram a nova versão, na qual procuraram atender as orientações a que tiveram acesso nos *slides*, ler os bilhetes e incorporar os debates feitos em sala de aula. Na semana seguinte, entregaram a segunda versão.

Novamente, as redações foram enviadas à professora/correta que elaborou novos bilhetes e devolveu as redações à professora.

A TRANSFORMAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS EM DADOS

A professora/pesquisadora debruçou-se sobre as produções e a partir da leitura das primeiras versões, percebeu que a maioria dos textos apresentam os seguintes fenômenos: a) ideias que não apareciam no editorial, b) não privilegiar as ideias principais do editorial, e c) não apresentar apenas a voz do editorialista. A partir dessa verificação, observou-se se os bilhetes e orientações em sala de aula, contribuíram para que o aluno percebesse as inadequações e houvesse uma maior qualidade da escrita.

A produção foi nomeada como Aluno A. Os bilhetes são escritos pela professora/corretora, geralmente, no final do texto dos alunos. Trata-se de comentários que buscam interferir na segunda versão por meio de indicações de como ele pode

reelaborar os textos. Para essa análise, os bilhetes estão numerados de acordo com os locais textuais marcados pela professora/corretora. Procurou-se reproduzir essa forma de escrever da professora/corretora. Foi-se fiel à escrita do aluno e da professora corretora (inclusive com as abreviações).

Optou-se por digitar a redação e bilhetes ao invés de digitalizá-los, devido ao compromisso de sigilo assumido com os participantes, conforme o Termo de Consentimento Assentido (TCLE) por eles assinados e aprovado pelo Comitê de Ética.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para iniciar, observemos a proposição para a escrita:

Imagine-se na posição de um jovem estudante do Ensino Médio e sua professora propôs uma oficina sobre meio ambiente. Você ficou responsável por fazer um resumo do editorial abaixo, publicado no Estado de São Paulo, sobre a tragédia de Brumadinho. Seu texto será colocado no mural da escola, logo acima do editorial. Nesse resumo, você deve: a) retirar as ideias importantes do texto.; b) não copiar.

A proposta de produção instaura os interlocutores, o aluno deve colocar-se na posição de um estudante; o interlocutor é o professor e os participantes de uma oficina sobre o meio ambiente; o gênero “resumo”, o que sugere as determinações de linguagem e de estrutura textual. Seguindo os parâmetros de escrita (para quem escrevo, o que devo escrever, onde o texto circulará, qual é o gênero) busca-se minimizar uma redação que tem um tom artificial. Os alunos foram informados que esse gênero é, muitas vezes, requisitado em vestibulares como a UNICAMP e que os enunciados da proposição para a escrita foram adaptados do vestibular dessa instituição.

No editorial, a tragédia de Brumadinho é *crime* e seus responsáveis (governo e empresas) devem ser punidos. O editorialista cita exemplos de outros crimes (Mariana e Boate Kiss) para sustentar sua tese de que apesar das desculpas, pouco tem sido feito para evitar novos desastres.

O editorial procura reproduzir, com exatidão, alguns falares, mas que adquirem, no contexto de produção de jornal, um tom de ironia: *desculpas a todos os atingidos, indesculpável, uma empresa muito séria, lista infundável de ações, fiscalização*. Esta ironia é causada, pois, nos enunciados pretende-se apresentar uma perspectiva de há uma preocupação com a população e o meio ambiente, mas diante da catástrofe, esse modo de dizer soa incoerente. Assim, de acordo com o editorial, *não precisa ser especialista* para

concluir que há incoerente errado nessas falas.

Por fim, termos como *incapaz, terríveis, centenas de vítimas* permitem depreender o “tom” de indignação do editorialista, tanto com as empresas que parecem insistir no erro, como o governo que não exerce sua função de prevenir e fiscalizar.

Ao observar as produções dos alunos, por sua vez, percebeu-se que cada um deles recria à sua maneira o editorial, dando-lhe uma perspectiva particular e específica. As sequências textuais são construídas em função do gênero resumo. É, pois, toda marcada por paráfrases do editorial, mas o resumo não é construído com o mesmo tom de indignação e das apreciações do editorial, principalmente dos trechos: *incapaz de punir, terríveis eventos, cobriu o país de vergonha*.

Pela coerção do gênero resumo, os alunos não reproduzem o mesmo “tom” do editorial, mas é comum nas produções, chamar o fato acontecido como *tragédia, creditar ao estado não ser rígido, haver falta de impunidade no país*. Os pensamentos críticos do editorial, então, são expostos e o aluno tenta identificar-se com o editorial.

Apesar de sobreposição de vozes do tom mais moderado e da reprodução dos argumentos do autor, observamos que muitos alunos propuseram outros dizeres nas produções. Para a discussão, a seguir, reproduzimos a primeira e a segunda versões da produção:

Aluno A (Primeira versão)

O editorial “Quando a impunidade mata” para (1) o jornal O Estado de São Paulo, em 29 de janeiro de 2019, aborda como tema a questão da impunidade de culpados por acidentes (2) que atentem contra a vida de outros indivíduos.

Para defender sua tese de que a fiscalização e punição de culpados podem evitar novas tragédias, o autor utilizou de diversos eventos lamentáveis nos últimos anos, principalmente no caso de Brumadinho (MG), cidade destruída pelo rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração da empresa Vale.

Segundo o texto, após três anos de rompimento da barragem de Mariana, esse novo (3) crime ambiental destaca a insuficiente fiscalização realizada; visto que, em ambos os

acontecimentos estruturas foram classificadas como de “baixo risco” e não ocorreu desastre natural.

Por fim, o editorialista retoma à tese do texto enumerando como os deslizamentos de terra nos morros do Rio de Janeiro e o incêndio da Boate Kiss, em que a fiscalização e penalização dos responsáveis teria feito a diferença para poupar a vida de inocentes.

1. O editorial é do jornal. É a opinião do veículo sobre o assunto, a temática.

2. + objetividade

3. Qual?

Faltou trazer p/ o resumo a crítica às empresas.

Aluno A (Segunda Versão)

O editorial “Quando a impunidade mata” do jornal O Estado de São Paulo, em 29 de janeiro de 2019, aborda como tema a questão da impunidade no Brasil de responsáveis por tragédias, tendo enfoque especial no recente crime ambiental de Brumadinho (MG).

Para defender sua tese de que nociva é essa impunidade, o autor utiliza de inúmeros exemplos de desastres ocorridos nos últimos anos, tendo como ponto comum a insuficiente fiscalização por parte do poder público e a irresponsabilidade de empresas envolvidas ao por em risco a segurança de terceiros. Inseridos nessa perspectiva, o editorialista enfatiza a necessidade de punição às empresas e aos órgãos fiscalizadores para que novas tragédias sejam evitadas.

Fazer 1 parágrafo

Boa escrita Aluno A.

As duas versões apresentam-se com elementos relativamente estáveis do gênero: dados do editorial (título, data, suporte), atribui-se ao editorialista a autoria do texto: *o*

editorial, o autor. Os elementos coesivos amarram o texto e pouco há uma opinião pessoal do aluno. Alguns argumentos do autor estão presentes na primeira versão, como a *falta de fiscalização.* Esses elementos sugerem que as indicações feitas pela professor/pesquisadora, nas atividade de planejamento para a escrita, foram incorporadas pelo Aluno1. No entanto, a crítica às empresas, destaque, no editorial, pouco aparece no texto do aluno.

A segunda versão parece ser direcionada para atender as intervenções feitas pela professora/pesquisadora nos *slides*: apresentam-se menos parágrafos, há o acréscimo de um elemento coesivo *inserido nessa perspectiva* e o Aluno A procura desenvolver os itens propostos no resumo. No bilhete 1, pede-se que o aluno indique que o editorial é um gênero que indica uma posição do jornal. A aluno atende a indicação e reescreve de modo coerente o texto:

I.O editorial “Quando a impunidade mata” para o jornal O Estado de São Paulo, em 29 de janeiro de 2019 (primeira versão, aluno A) (Grifo da pesquisadora).

II.O editorial “Quando a impunidade mata” do jornal O Estado de São Paulo, em 29 de janeiro de 2019 (primeira versão, aluno A) (Grifo da pesquisadora).

No bilhete 2, a corretora indica a necessidade de ser mais objetiva, a aluna parece entender o bilhete como a necessidade de estar mais atenta aos dizeres do editorial e reescreve de modo mais direto, as ideias do editorial, o que acresce qualidade ao seu texto, vejamos:

I. aborda como tema a questão da impunidade de culpados por acidentes que atentem contra a vida de outros indivíduos. (primeira versão, aluna A) (Grifo da pesquisadora).

II. aborda como tema a questão da impunidade no Brasil de responsáveis por tragédias, tendo enfoque especial no recente crime ambiental de Brumadinho (MG) (primeira versão, aluna A) (Grifo da pesquisadora).

Apesar da boa reescrita, nas duas versões, em nosso ver, algumas palavras e reelaborações originam-se na mente do aluno e, às vezes pouco se relacionam ao editorial, pois o Aluno A, pouco aborda a ideia do editorial que o ocorrido em Brumadinho é crime:

Pois é de crime que se trata (editorial O Estado de São Paulo) (Grifo da pesquisadora).

Nas duas versões, nota-se que “crime” é substituído por “tragédias”, “eventos lamentáveis” e no sentido mais próximo do editorial de “crime ambiental”.

No bilhete 3, a professora/corretora parece entender que “novo” não se refere a

Brumadinho. Além disso, nas considerações finais, sugere que o Aluno traga a crítica feita, no editorial, às empresas. O aluno atende a esses pedidos:

I. Segundo o texto, após três anos de rompimento da barragem de Mariana, esse novo crime ambiental destaca a insuficiente fiscalização realizada; visto que, em ambos os acontecimentos estruturas foram classificadas como de “baixo risco” e não ocorreu desastre natural. (AlunoA, primeira versão) (Grifos da pesquisadora).

II. Para defender sua tese de quão nociva é essa impunidade, o autor utiliza de inúmeros exemplos de desastres ocorridos nos últimos anos, tendo como ponto comum a insuficiente fiscalização por parte do poder público e a irresponsabilidade de empresas envolvidas ao por em risco a segurança de terceiros. Inseridos nessa perspectiva, o editorialista enfatiza a necessidade de punição às empresas e aos órgãos fiscalizadores para que novas tragédias sejam evitadas. (AlunoA, segunda versão) (Grifos da pesquisadora).

Na segunda versão, a reconstrução do editorial pelo aluno de que houve uma “tragédia”, um “crime ambiental” aliado à opinião que se depreende do termo “quão nociva”, em nosso ver, responde ao editorial, mas também responde a discursos mais amplos que são paradoxais e circulam em nossa sociedade. Nesses discursos, tanto define-se que as tragédias são nocivas, mas pouco conceituam-nas como um crime contra o ser humano. Tem-se nesse processo um exemplo de um aluno que dialoga com enunciados que precedem os textos. De acordo com Bakhtin:

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (BAKHTIN/VOLOCHINOV), 2006, p. 126)

Por fim, o aluno consegue sintetizar o texto, e na visão das professoras, atendeu às indicações propostas, apesar de em alguns momentos, o aluno ter elaborado a escrita a partir das próprias percepções e não do editorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propõe-se, neste artigo, observar como as intervenções do professor interferem na escrita dos alunos. Para tanto, trouxemos como suporte teórico e metodológico as contribuições de Vigotski, no que se refere a interferência no outro no ensino-aprendizado e propusemos uma associação com Bakhtin dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Para relacionar as questões da psicologia e da linguagem com os estudos de produção textual, apresentamos autores que refletem sobre a escrita em uma perspectiva

de interação e o texto, mais particularmente, como um processo.

Apresentamos que a pesquisa buscou dados quantitativos em produções textuais de alunos de terceiro ano do Ensino Médio. Depois da análise das redações, selecionamos uma produção e apresentamos para a discussão dos dados. Por meio do cotejo das produções textuais e do editorial foi possível descrever que os resumos retomaram os elementos principais do texto jornalístico e o posicionamento social e histórico do editorialista, tal como idealizado no texto publicado pelo O Estado de São Paulo.

Em alguns momentos, no entanto, descrevemos que as produções dos alunos ao dialogarem com o editorial imprimiram a este uma visão própria que remete a diferentes modos de entender o mundo. Isto porque a enunciação é a instância da mediação entre a língua e o discurso. Conseqüentemente, em algumas produções textuais, o aluno materializou um modo próprio de ver e de perceber o mundo, de acordo com os valores de seu grupo social e dando uma resposta histórica à proposta discursiva ao editorial.

Essa resposta se deu principalmente em relação a interpretação que o aluno deu a alguns pontos do editorial: a) próprio entendimento sobre o tema, b) descartar as ideias importantes propostas no editorial.

Na discussão das produções, ainda, percebeu-se que o gênero constitui-se em instrumento para a construção de um tom próprio de voz, pois enquanto o editorial apresenta um tom de indignação, o resumo teve de manter certa frieza e os alunos tiveram de fazer esse tipo de adequação, adequando seu próprio texto à situação de comunicação. Diante dessas constatações, pode-se examinar que o aluno tentou fazer o que lhe fora pedido: desenvolveu o resumo. Para tanto, usou a não-pessoa, elaborou um texto em prosa e interpretou a imagem que construiu do editorial. construir as produções com um tom sério e sóbrio; o que credita às produções uma ilusão de austeridade, uma voz sem excessos; não há o emprego de gírias ou de palavras grosseiras; não há hipérboles emocionais; rareiam adjetivos com alto grau de subjetividade, como “terrível”.

Refletimos ainda que aluno, pelos menos na atividade proposta, não copiou o texto de colegas ou mesmo do editorial, mas tentou trabalhar a paráfrase e as propõe-se a mudar e reelaborar o próprio texto

Em nossa visão, pudemos depreender que os alunos respondem de forma positiva aos bilhetes e às orientações propostas pelas professoras e que as reescritas propiciam uma releitura do texto proposto para análise. No entanto, em alguns momentos, parece que apenas os bilhetes e orientações não são suficientes para a qualidade da reescrita,

parece entrar, nesse processo, questões como a leitura que o aluno faz dos bilhetes e o seu entendimento pessoal do tema.

Entendemos, então, que a interferência do professor é benéfica, pois propicia que o estudante direcione um novo olhar para seu texto e não o entenda como um produto pronto, o que supõe um processo ensino-aprendizado estático em que o aluno apenas recebe a nota e não tem um interlocutor para o diálogo. No entanto, essa atividade deve ser contínua para que o professor e aluno tenham chances de dialogarem sobre diferentes textos e entendam ser inerente à reescrita, a possibilidade de reescrever textos com qualidade, o que afastaria uma visão de que a nova versão é apenas uma atividade a ser cumprida de modo mecânico e sem reflexão.

Acreditamos que essa pesquisa ajuda a pensar na escrita como um processo, no qual, nas relações de interação, o texto deve ser pensado como instrumento de diálogo entre professor-aluno. Além disso, contribui para a reflexão de como o professor é importante no processo de ensino-aprendizado e como sua voz interfere nas produções textuais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio, in: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia, (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 163-180.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin, N). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vigotski e Bakhtin – **Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo, Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco, Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_206.pdf Acessado em 03/março de 2019.

GRILLO, Sheila Vieira de. **Escrever se aprende reescrevendo: Um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual de Campinas, 1995.

KOCH, Ingedore. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEITE, Evandro Gonçalves e PEREIRA, Regina Celi Mendes. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. **Revista Letras**, Curitiba, Editora UFPR, n. 85, p. 11-27, jan./jun. 2012.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, 4 ed., Lucerna, 2004, pp.138-150.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese. (Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis) - Universidade Estadual Paulista, 1998

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

Quando a impunidade mata, **editorial**, O Estado de São Paulo, São Paulo, 29 de janeiro de 2019. Disponível em <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,quando-a-impunidade-mata,70002698343>. Acesso em 29 de janeiro de 2019.

SOUZA, Teresa Bressan de. A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário. Dissertação. (Mestrado apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

VIGOSTKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. 4ª. ed. brasileira São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.1991

VIGOSTKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª. ed.São Paulo, 3ª. tiragem: Editora Martins Fontes, 2018.

ZANUTO, Flávia; OLIVEIRA, Neil Amstrong Franco de. O gênero redação de vestibular.Oque prova essa (re) produção textual? **Revista de Educação**, v.5, n.1 , 2004, pp. 83-103. Disponível em:< <http://www.fafijan.br/publicacoes/mathesis/arquivos/vol5/1/004.pdf>>. Acesso em: 03 março de 2019.

Recebido em: 23.06.2020

Aceito em: 09.07.2021

TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: PARALELOS COM O FILME “MUDANÇA DE HÁBITO”

MÁRCIO NASCIMENTO DA SILVA

Cursando doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: marcio@matematicauva.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3954-2726>

MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI

Doutora em Educação (UFPel), Professora Associada do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel).

E-mail: maristaniz@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-1988>

RESUMO

O uso de Tecnologias Digitais (TD) na Educação vai muito além da apropriação de conhecimentos técnicos acerca do funcionamento dos equipamentos. Entender não apenas o processo histórico de evolução tecnológica e a relação do homem com a tecnologia ao longo dos tempos, como também as demandas e subjetividades da contemporaneidade, são fundamentais para compreendermos o contexto atual e, assim, poder explorar melhor as possibilidades das TD na Educação. Neste texto, a partir das ideias de Hall (2006), Kenski (2012), Lemos (2009), Lévy (2010, 2010b), Santaella (2003), Serres (2013) e Veen e Vrakking (2009), e de uma leitura do filme “Mudança de Hábito” (1992), buscamos discutir algumas das necessidades e urgências na formação e na atuação de professoras e professores, especialmente de matemática. Mesmo com o crescimento da pesquisa no campo de formação de professores nos últimos anos, consideramos que algumas barreiras ainda precisam ser superadas para que as TD cumpram seu importante papel também no contexto educacional, a saber: a rigidez das diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura, a visão dos próprios professores formadores e o condicionamento ao modelo de educação massiva imposto ao estudante que ingressa no Ensino Superior.

Palavras-chave: Cibercultura. Cinema. Educação.

DIGITAL TECHNOLOGIES, TEACHING AND MATHEMATICS TEACHER FORMATION: PARALLELS WITH THE MOVIE “SISTER ACT”

ABSTRACT

The use of Digital Technologies (DT) in Education goes far beyond the appropriation of technical knowledge about the operation of equipment. Understanding not only the historical process of technological evolution and the relationship between man and technology over time, but also the demands and subjectivities of contemporary times, are fundamental to understanding the current context and, thus, being able to better explore the possibilities of DT in Education. In this text, from the ideas of Hall (2006), Kenski (2012), Lemos (2009), Lévy (2010, 2010b), Santaella (2003), Serres (2013) and Veen and Vrakking (2009) and from a reading of the movie “Sister Act” (1992), we seek to discuss some of the needs and urgencies in teacher formation and performance, especially those in mathematics. Even with the growth of research in the field of

teacher formation in recent years, we conclude considering that some barriers still need to be overcome for DT to fulfill their important role also in the educational context, namely: the rigidity of the national guidelines for undergraduate courses, the view of the university teachers and the conditioning to the massive education model of the student who reaches Higher Education.

Keywords: Cinema. Cyberculture. Education.

TECNOLOGÍAS DIGITALES, ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS: PARALELOS CON LA PELÍCULA “SISTER ACT: UNA MONJA DE CUIDADO”

RESUMEN

El uso de Tecnologías Digitales (TD) en Educación va mucho más allá de la apropiación de conocimientos técnicos sobre el funcionamiento de los equipos. Comprender no solo el proceso histórico de la evolución tecnológica y la relación entre el hombre y la tecnología a lo largo del tiempo, sino también las demandas y subjetividades de la época contemporánea, son fundamentales para comprender el contexto actual y, así, poder explorar mejor las posibilidades de TD en Educación. En este texto, basado en las ideas de Hall (2006), Kenski (2012), Lemos (2009), Lévy (2010, 2010b), Santaella (2003), Serres (2013) y Veen y Vrakking (2009) y una lectura de la película “Sister Act: una monja de cuidado” (1992), buscamos discutir algunas de las necesidades y urgencias en la formación y desempeño de los docentes, especialmente en matemáticas. Incluso con el crecimiento de la investigación en el campo de la formación del profesorado en los últimos años, consideramos que aún deben superarse algunas barreras para que las Tecnologías Digitales cumplan su importante papel también en el contexto educativo, a saber: la rigidez de las directrices nacionales para los cursos de grado, la visión de los propios profesores universitarios y el condicionamiento al modelo de educación masiva del alumno que llega a la Educación Superior.

Palabras clave: Cibercultura. Cine. Educación.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Como lidar com uma concepção de ensino de matemática que parece se guiar, em primeiro lugar, pela busca de bom desempenho nas avaliações em larga escala? Obviamente, não é o professor ou professora quem define essa diretriz, porém a aparente falta de criticidade frente a este cenário contribui para a manutenção do status quo. Mas em que momento poderiam os professores e as professoras começarem a se questionar sobre a realidade que os cerca? Seria apenas quando no exercício da profissão ou desde a formação inicial seria possível discutir assuntos para além dos teoremas, definições e problemas? Até que ponto os limites impostos pela condição dos formadores e formadoras nas licenciaturas – muitos vindos de uma formação baseada apenas na transmissão de conteúdos e sem uma preparação específica para formar novos docentes – contribuem para a constituição de uma passividade do futuro professor/professora, com improvável poder de reflexão, que não (se) questiona e que, portanto, fica distante de ser vetor de mudança? Que mudanças poderiam acontecer dentro da autonomia das

Instituições de Ensino Superior (IES) de modo a abandonar uma formação por vezes ainda tecnicista e abraçar uma formação que vislumbre um agir não apenas – e meramente – prático do professor e da professora?

Não queremos aqui dizer que a formação do professor e da professora de matemática deve, agora, se voltar prioritariamente para a contestação do sistema educacional vigente. A formação para a docência de matemática poderia ser simbolizada por um poliedro: o saber matemático, os saberes pedagógicos, a cultura, a formação humana, as histórias de vida, os anseios e tantas outras faces. Todas essas nuances poderiam ser consideradas de modo que se criasse um ambiente de formação que permitisse aos futuros professores e professoras cuidarem da aprendizagem – e não apenas do desempenho – do estudante, apoiado nas diretrizes que idealizam docentes para além da especificidade de cada área, sem que, na prática, a licenciatura tivesse um aspecto bacharel.

Este cenário não é recente. Ainda no século XIX as Escolas Normais são criadas para formar professores em vertentes específicas e baseadas nas coordenadas pedagógico-didáticas, porém o que se vê é a preocupação com o domínio do conteúdo que os professores deveriam ensinar às crianças nas escolas de primeiras letras, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Particularmente na formação de professores e professoras de Matemática, os que hoje atuam como formadores vêm de uma formação que não tinha como objetivo – sequer na teoria – a aproximação com a realidade escolar, a discussão sobre o ensino do ponto de vista pedagógico ou o conhecimento das variáveis presentes no cotidiano de sala de aula na Educação Básica (pois simplesmente isso não estava presente no currículo de sua formação inicial). Então, ao se formar um grupo de profissionais nestas condições em um colegiado de curso de licenciatura, por exemplo, não seria exagerado pensar que a distância entre a formação que é possível e a formação que é necessária, aumente.

Pimenta e Anastasiou (2002), apresentando modelos que marcam a prática docente institucional, trazem o enfoque técnico ou academicista, onde o ensino se resume a aplicação de conhecimentos produzidos pela pesquisa científica, traduzidos pelo fazer técnico do professor. O formador bacharel, embora também não tenha sido preparado para ser um academicista, está mais próximo deste modelo na medida em que, na falta de recursos conscientemente construídos, replica um modelo professoral que teve ao longo da vida, sobretudo na formação inicial e/ou na pós-graduação. Acaba por fazer uma

“narração de conteúdos”, uma “educação dissertadora”, baseada na “sonoridade”, na memorização, sem compromisso com o real significado, como bem diz Freire (1974). Ou não é verdade que a tabela para os senos, cossenos e tangentes de 30° , 45° , 60° são memorizadas muitas vezes à base de refrões, melodias e versos? E o limite fundamental? E a derivada do seno? Cosseno! E a do cosseno? Menos seno! E as integrais trigonométricas?

Diniz-Pereira (2011) fala da denúncia de Donald Schön em meados da década de 1980 a respeito da crise no modelo de formação profissional nos Estados Unidos baseado na racionalidade técnica. Quando se olha especificamente para a formação de professores, ele identifica pelo menos três modelos baseados na racionalidade técnica, sendo que o terceiro, referenciando trabalhos de Kenneth Zeichner, é o modelo acadêmico tradicional “o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 46).

Outro ponto trazido pelo autor é o desprestígio das atividades ligadas à Educação nas próprias instituições de ensino superior, onde muitos cursos privilegiam os bacharelados desnutrindo, assim, a identificação dos jovens com o magistério. Além disso, a postura dos docentes universitários que se enxergam apenas como pesquisadores e não como formadores, influenciam na imagem que o próprio estudante de licenciatura faz de si mesmo. Esse traço marcante do corpo docente tem influência não apenas na sala de aula, mas na concepção dos projetos pedagógicos dos cursos (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ocorre, também, a identificação essencialmente com sua área de formação, sendo a atuação docente apenas uma observação no currículo, pois se anunciar como professor pode significar uma “identidade socialmente inferior” (MEDEIROS, 2007, p. 73). É comum nas postagens nas redes sociais dos estudantes que acabam de concluir o curso de licenciatura em Matemática fotos com legendas do tipo “Finalmente, Matemático” ou uso da *hashtag* #matematico, acompanhando – ou não – a autodenominação como professor. Diante deste cenário deve-se, então, promover a extinção dos professores bacharéis para salvar a formação das gerações futuras de professores da Educação Básica do Brasil? Obviamente não, mas como consertar um carro em movimento?

Para António Nóvoa, um caminho é a consciência da “impossibilidade de separação da vida profissional da vida pessoal” (ZAMPERETTI, 2017, p. 16). O

professor formador – que não foi preparado para tal – pode buscar o seu caminho profissional a partir de sua história pessoal, de vida. Esse caminho não é regular, plano, aberto, previsível, com distância conhecida, onde se pode correr com velocidade constante, tal qual uma pista de atletismo, mas cheio de ladeiras, irregularidades, galhos, bifurcações, com piso variando entre pedras, terra, areia e poeira, exigindo de maneiras diferentes os músculos a cada passo, sendo necessário, em alguns momentos, andar em vez de correr, como em um circuito de corrida *cross-country*²¹

Trata-se de assumir uma postura reflexiva, “que implica saber quem sou” (ZAMPERETTI, 2017, p. 18) e (re)avaliar posturas, conceitos, crenças e (re)conhecer limitações, demandas e potencialidades. Não se trata de um processo simples, que acontece após uma boa noite de sono. O início é cheio de recomeços, avanços e retornos, até que se tenha segurança de seguir no percurso *off-road*. É, pois, uma questão de perceber que não se tem, propriamente, raízes numa determinada visão de ensino e formação, mas, sim, que pés e pernas que outrora estavam enterrados até os joelhos, agora podem sair, caminhar por outros terrenos, eventualmente permanecendo em um ou outro lugar, mas sem a necessidade de se estabelecer definitivamente.

Isso significa romper com antigos – não necessariamente inúteis – paradigmas. A casca que envolve o professor agora está quebrada, expondo-o. Ele não mais intimida e as novas interações dos estudantes – professores em formação – com esse “novo” professor precisam de um tempo para serem decodificadas. Deste modo, as atitudes do eu-professor, relacionadas com as experiências e memórias pessoais, têm implicações no outro-estudante. Assim como é preciso “saber quem sou”, é preciso saber quem é o outro, o outro-estudante; não separar a vida profissional da pessoal, corresponde a também não ignorar a indissociabilidade entre a vida pessoal e a vida estudantil do professor em formação.

Todo esse processo pode levar o formador para muito distante do ponto de largada, provocando um sentimento de perda de identidade. Porém, observando o que Hall (2006) diz sobre a identidade do sujeito pós-moderno, que se contrapõe a identidade do sujeito sociológico, é possível entender melhor onde o formador pode chegar. O sujeito sociológico é formado na relação com os outros. Ele ainda tem um núcleo, um “eu

21 Diferentemente das provas que acontecem no asfalto, como as de 5km, 10km, meias-maratonas ou maratonas, a prova *cross-country* também é conhecida como trilha ou *off-road*, geralmente realizada em vastos terrenos não ocupados por construções.

real”, mas que é continuamente modificado no contato com as identidades do mundo “exterior”. Sua identidade ocupa o espaço entre o pessoal e o público, cujos valores e significados são internalizados, projetados em si próprio. A identidade, então, sutura o sujeito à toda essa estrutura do mundo exterior, que engloba a sociedade, a cultura, a economia.

Na pós-modernidade o sujeito não tem apenas uma, mas várias identidades – conflituosas, até – formadas e modificadas de acordo com nossa representação nos sistemas culturais que nos rodeiam. A identidade torna-se uma “celebração móvel” onde o sujeito, em diferentes situações, assume identidades diferentes, contraditórias, além de outras incontáveis possibilidades com as quais poderíamos nos identificar. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13).

A identidade do formador de professores de Matemática, estaria pois, mais próxima à do sujeito sociológico, uma vez que fora construída sobretudo na “interação” com os seus professores e alicerçada em uma estrutura que, aparentemente, “deu certo”. Se o outrora aluno de curso de bacharelado em Matemática hoje é formador de professores, pode-se entender essa trajetória como bem sucedida e prosseguir com a reaplicação da fórmula; ou pode-se tratar apenas de escassez de outros modelos. De todo modo, agora há outras interações possíveis. Os antigos professores estão esmaecendo ao oeste enquanto no leste surgem os estudantes da era digital, com outras demandas, com outras subjetividades. Necessariamente haverá deslocamento, descentramento da identidade do professor formador.

Diniz-Pereira (2016), porém, alerta para a complexidade do conceito de identidade docente.

A identidade docente constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como instituições, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto pessoas tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional. Eu entendo que o processo específico da construção da identidade docente origina-se dessas complexas teias de relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 14)

Assim, esse processo de mudança vai ao encontro do que Larrosa (2002) define como o verdadeiro significado de experiência: aquilo que nos acontece, que nos toca.

Continuar sem medo pela trilha, sem arrependimento por ter deixado o asfalto, requer pausa, “pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade” (LARROSA, 2002, p. 24). Se expor: eis um caminho para que o formador ocupe o seu lugar.

Com a mudança de paradigma do formador, os cursos de formação, em efeito cascata, se alinhariam melhor aos princípios idealizados por pesquisadores e educadores para o magistério na Educação Básica. Formadores reflexivos, sensíveis às necessidades dos estudantes, abertos ao diálogo, libertos de fórmulas prontas, poderiam produzir novos sentidos à imagem de si e, em consequência, na concepção de docência construída pelos estudantes em formação. Estes, por sua vez, chegariam à escola com maior clarividência acerca do seu trabalho e do seu papel social.

Atualmente, parece irreversível o fato de que toda a nossa vida está atrelada ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Comunicação, informação, entretenimento, comércio, trabalho, Educação e, por conta da pandemia de COVID-19, até mesmo a religião, ficaram “nas mãos” das plataformas que permitiram realizar – não necessariamente de maneira satisfatória – diversas atividades sem que fosse necessário sair de casa. Mesmo sem o contexto de pandemia, nossa dependência das TDIC começa com o despertar, passa pela localização através de sistemas de geoposicionamento, pelo contato com amigos, parentes, clientes e nos segue até o adormecer ao final do dia. Obviamente, as TDIC se fazem presentes também na Educação; acreditamos que hoje seja muito difícil não fazer uso destes recursos em qualquer contexto de ensino.

Partindo dessa constatação, na próxima sessão abordaremos especificamente a influência de todo esse aparato eletrônico/digital que nos cerca e o espaço das TDIC na formação de professores de matemática.

CIBERCULTURA E TDIC: INFLUÊNCIAS NA ATUALIDADE

Kenski (2012) traz uma reflexão acerca do domínio do homem sobre a tecnologia desde o início dos tempos. Inicialmente por uma questão de sobrevivência e depois para afirmar sua supremacia enquanto espécie, o homem tem feito uso de seu raciocínio para a inovação e construção de equipamentos, recursos, instrumentos e técnicas.

Inicialmente afugentando animais que ofereciam perigo e depois para o ataque e a dominação, o homem tem se utilizado das tecnologias que produz para demonstração de poder. Em tempos mais recentes, a chamada Guerra Fria da segunda metade do século XX, impulsionou grande desenvolvimento tecnológico e a tensão entre Estados Unidos e União Soviética gerou, sobretudo na corrida espacial, avanço científico. Embora o que fora desenvolvido não tivesse como objetivo inicial a aplicação em outras áreas, o que se viu foi uma série de inovações em diversos campos como esportes, saúde, construção civil, dentre outros.

A autora segue a reflexão afirmando que *informação* também é poder. Livros, revistas e jornais apresentam a informação sob a ótica de quem as escreve. Pontos positivos e negativos são vistos conforme o posicionamento dos que apresentam tais informações. Novas relações de poder são estabelecidas a partir do conhecimento produzido e das inovações tecnológicas que ampliaram a interação e comunicação e permitiram a globalização da economia.

E, atualmente, o que mais representa poder? No documentário “Privacidade Hackeada” (PRIVACIDADE, 2019), que mostra a atuação da empresa Cambridge Analytica em campanhas eleitorais pelo mundo, Brittany Kaiser – ex-funcionária da empresa depondo ao Comitê de Mídia do Parlamento Britânico no inquérito que durou 18 meses sobre a investigação desta entidade – falou que a metodologia usada para focalização de dados²² na campanha para que o Reino Unido deixasse a União Europeia, o *Brexit*, estava sendo considerada como uma tática de guerra: “Táticas de comunicação classificadas como uma arma”.

A jornalista Carole Cadwalladr, no mesmo documentário, diz que “as plataformas que foram criadas para nos conectar agora viraram armas. [...] As mesmas plataformas em que conversamos com os amigos ou que postamos fotos de bebês. Nada é o que parece.” Mais a frente ela afirma: “Eu não preciso te dizer que há uma força tenebrosa que nos conecta globalmente e está fluindo pelas plataformas tecnológicas. [...] É isso que queremos? Ficarmos sentados brincando em nossos telefones até a treva chegar?”

Com esses fatos vê-se uma das direções de desenvolvimento das inovações tecnológicas que provocou – e continua! – profundas transformações na sociedade, que

22 Na verdade, uma apropriação indevida de dados e informações de mais de 50 milhões de usuários do Facebook, incluindo nome, profissão, endereço e hábitos, que por meio da inteligência artificial teriam sido usados para induzir aqueles que mostraram afinidade com determinadas ideias (ENTENDA, 2018).

atingem a todos, mas que grande parte das pessoas ainda não percebeu. Em que outras direções o desenvolvimento de tecnologias se deu e como nos afetam? Esses caminhos se cruzam em algum momento?

Para Kenski (2012), a evolução tecnológica fragiliza as capacidades naturais do ser humano. A espécie humana vem ao longo dos tempos produzindo tecnologia que permite usar menos os braços, as pernas, os músculos e o cérebro, “a mais diferenciada e aperfeiçoada das tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 20). Essa evolução também altera comportamentos, a maneira de pensar e de agir.

No campo da Educação, Veen e Vrakking (2009) apresentam o *Homo zappiens*, isto é, “a nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias” (VEEN, VRAKking, 2009, p. 12) e que tem ingressado em nosso sistema educacional. Para os autores, a relação com a escola mudou profundamente, sendo a rede de amigos e as atividades fora desta instituição muito mais importantes. A escola é apenas parte da vida. A tarefa escolar é feita enquanto se ouve música, se assiste TV e se conversa nos chats. As novas gerações recebem informação de diferentes fluxos, simultaneamente, e controlam a todo instante a intensidade de cada um deles.

Estas novas gerações já nascem na sexta era cultural definida por Santaella (2003): a *cibercultura*, a cultura que se desenvolve no *ciberespaço*. Para a autora, o conjunto de tecnologias diferentes, já estabelecidas ou em desenvolvimento, que têm em comum “a habilidade para simular ambientes dentro dos quais os seres humanos podem interagir” (SANTAELLA, 2003, p. 99) constituem o ciberespaço. É nesse lugar que se desenvolve uma cultura heterogênea, de comunicação entre indivíduos que interagem através de uma rede virtual, mas não irreal, e no qual há o aumento do potencial de comunicação.

Assim, voltando a questão do poder, quem realmente o detém? Se tecnologia é poder, e a cibercultura nos transpassa, então poderíamos dizer que o *conhecimento* é uma forma de poder? Para Lévy (2010b), a guinada história na relação com o saber se dá no final do século XVIII com a revolução industrial. “Até então, um pequeno grupo de homens podia esperar dominar o conjunto dos saberes (ou ao menos os principais) e propor aos outros o ideal desse domínio. O conhecimento ainda era totalizável, adicionável” (LÉVY, 2010b, p. 163). Com o avanço científico e tecnológico a partir do século XX, o conhecimento passou para o lado do indomável; o “todo” está fora de alcance. Qualquer coisa pode ser acessada, mas não tudo.

E esse “todo” pode se estender em várias direções e dimensões. Para Lemos

(2009), a cibercultura está baseada em três princípios: a liberação do polo de emissão, conexão em rede e reconfiguração. Sobre o primeiro, trata-se do fenômeno social em que o antigo “receptor” passa também a condição de “emissor”, produzindo sua informação de maneira livre e multimodal. As pessoas produzem e compartilham vídeos, textos, imagens, músicas e softwares.

Essas práticas refletem a potência represada pelos meios massivos de comunicação que sempre controlaram o pólo da emissão. Editoras, empresas de televisão, jornais e revistas, indústrias da música e do filme controlam a emissão na já tão estudada cultura da comunicação de massa. Na indústria cultural massiva, há um emissor de informação que dirige sua produção para uma massa de receptores, transformada, com alguma sorte, em público. Isto não significa que não havia possibilidades de acesso e produção underground da informação: fanzines, rádios e TVs piratas etc. sempre existiram, mas com alcance bastante limitado. A evolução da tecnologia eletrônico-digital cria uma efervescência, um excesso de informação pela possibilidade de que cada um seja também produtor e emissor de conteúdo. (LEMOS, 2009, p. 39)

Desta forma, poderíamos dizer que o poder está *também* com cada indivíduo. A cibercultura nos permite, através da conexão em rede, ir além da produção de informação, chegando ao compartilhamento, produzindo um sintoma que para Lemos (2009) as vezes é confundido com “excesso” de informação. Se temos nas mãos essa possibilidade, essa fatia do poder, por quê, então, sobretudo no campo educacional, continuar preso a era da cultura de massa, no paradigma da transmissão do conhecimento do professor para o aluno? Como o professor poderia reconfigurar o seu trabalho de sala de aula e imergir na cibercultura? Como realizar essa mudança de hábito?

Como forma de ilustrar o que acreditamos ser viável realizar, traremos um exemplo do cinema e buscaremos identificar paralelos e confluências entre a história narrada e as possibilidades para os professores e estudantes em sala de aula, considerando que as crianças e jovens da contemporaneidade apresentam demandas e subjetividades distintas daquelas postas há algumas décadas. Hoje, sob a égide da cibercultura, temos uma situação um tanto quanto conflituosa: de um lado os professores (e também os formadores de professores), cuja base advém de um modelo de transmissão massiva, direta ou indiretamente; de outro, as crianças e jovens (já ingressando nas licenciaturas) que já nascem sob a vigilância de telas e lentes. Duas formas de ver o mundo e um modelo escolar/universitário que por um lado, às vezes parece estar abraçado a um projeto

de sociedade da modernidade, na busca por uma normalização; por outro lado, e em outros momentos, se aproxima de uma prestação de serviços, buscando capacitar clientes em vez de formar cidadãos (SIBÍLIA, 2012).

O FILME MUDANÇA DE HÁBITO E SUAS INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Como ponto de partida para reflexão acerca das questões levantadas na sessão anterior, trazemos um exemplo do cinema. Inúmeras histórias que já ganharam forma através das grandes telas têm muito a nos dizer, sobretudo no campo da Educação, ainda que não tenham sido produzidos intencionalmente para este fim.

O clássico filme “Mudança de Hábito”²³ lançado em 1992 – dirigido por Emile Ardolino, escrito por Paul Rudnick e estrelado pela atriz norte-americana Whoopi Goldberg – conta a história da cantora de casa noturna Deloris Van Cartier, que após presenciar um homicídio cometido por seu próprio namorado no cassino em que ambos trabalhavam, sofre ameaça de morte. Ela decide denunciar e é colocada pela polícia secretamente em um convento na Califórnia, numa espécie de programa de proteção a testemunha. De início, apenas a Madre Superiora do convento sabia da situação, com as demais irmãs recebendo a versão de que se tratava de uma transferência, a da irmã Mary Clarence (MUDANÇA, 1992).

Obviamente, houve resistência de ambos os lados, tanto da Madre Superiora quanto de Deloris. A cantora não acostumada e, principalmente, não afeita ao funcionamento do convento – horário preestabelecido para as refeições, para o deitar e levantar, divisão de tarefas e orações – acaba por desagradar sucessivas vezes a Madre Superiora, chegando ao ponto de se dirigir a um bar próximo ao convento – levando mais duas irmãs e todas vestidas com seus hábitos! – depois das 21h, hora definida para o recolhimento das irmãs.

Ao saber da escapada da “irmã” Mary Clarence, a Madre Superiora decide dar a ela um “castigo”: assumir a direção do coral da igreja do convento. Neste ponto do filme, o espectador já sabe a real situação das irmãs que cantam nas missas dominicais: desafinação e falta de ritmo refletindo em um total desinteresse por parte da comunidade católica local. Eram missas e apresentações sem brilho.

23 Versão brasileira para “Sister Act”, que ao pé da letra seria “Ato de irmã”.

Eis o ponto de virada: Deloris traz sua experiência, conhecimento musical e técnicas como cantora de casa noturna para um outro contexto. Ela percebe o potencial das irmãs e inicia os trabalhos no coral atribuindo a cada religiosa uma função compatível com a sua respectiva voz para, em seguida, criar novas versões das músicas sacras. Ao longo desse processo ela consegue encorajar algumas irmãs que, inicialmente, não se mostravam à vontade em se expressar – musicalmente falando – e estas ações geram engajamento do grupo de religiosas com o trabalho desenvolvido pelo coral.

A novidade começa a se espalhar e a comunidade volta às missas. A cada domingo uma nova adaptação musical e mais pessoas frequentando a igreja, enquanto ao longo da semana, além dos ensaios, as irmãs desenvolvem trabalho social no entorno do convento. A transformação é tamanha que até mesmo o Papa, em visita aos Estados Unidos, consegue um tempo em sua agenda para conhecer o trabalho deste coral. O sucesso no método empregado por Deloris, atuando como “irmã”, e não apenas como cantora, é fato. Quando o autor do crime denunciado por Deloris é preso e já não há mais perigo para a sua vida, ela deixa o convento e volta a seguir sua carreira como cantora.

E que relações podem ser identificadas entre este filme e a docência na era pós-massiva? Apenas o professor estaria implicado nesse processo? Que outros atores e quais os seus papéis? Embora não seja um filme sobre Educação, algumas reflexões podem ser feitas. Tanto é verdade que a continuação da história ocorreu no ano seguinte – Mudança de Hábito II – com o chamado das irmãs – verdadeiras – à Deloris Van Cartier para que se fosse aplicado novamente o seu método: desta vez em uma escola!

SERIA POSSÍVEL UMA “MUDANÇA DE HÁBITO” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA?

Aqui buscamos traçar paralelos entre o filme Mudança de Hábito e algumas situações no contexto da docência. Nessa tentativa, questões emergem podendo levar a outras reflexões, mas essencialmente, este filme mostra como uma determinada abordagem pode ser interessante ainda que, a princípio, pareça inadequada em um outro contexto. Olhando por este ângulo, seria possível encontrar paralelos em vários outros campos e não apenas na Educação. Destacamos, de início, que a mudança foi promovida por um agente externo: Deloris não é uma consagrada à vida religiosa que traz técnicas diferentes, mas é alguém que *não* conhece e *não* vive a realidade do convento. Não queremos dizer que pessoas que estão fora da Educação, mais especificamente alheias à

realidade do ensino de Matemática, têm a solução para parte dos problemas, mas que existem recursos não convencionais que poderiam auxiliar nesse processo de mudança.

Em seguida, é importante notar que no filme a diferença de contextos se dá no aspecto social, mas não no campo conceitual. Deloris e o coral de irmãs conhecem e lidam, de formas diferentes – e de lugares diferentes – com a música. Transpondo para a Educação, um professor que ensina matemática, por exemplo, e seus estudantes lidam de diferentes formas com o objeto (a Matemática). O primeiro teve uma formação específica – licenciatura – nesta área. Os demais se relacionam com a matemática no dia a dia. Então, os saberes e recursos trazidos da experiência do professor – aquilo que o passa, que o acontece, que o toca (LARROSA, 2002) – advindos de sua formação e vivência, deveriam ser o “elemento novo” para uma abordagem que pudesse dar significado ao conhecimento dos estudantes.

Irmã Mary Clarence, de alguma forma, adquiriu os conhecimentos e construiu os saberes necessários para liderar o coral, do ponto de vista técnico (formação musical, melodias, afinação, ritmo, estilos musicais, etc) e pedagógico (saber como cada irmã poderia melhor contribuir, lidar com diferentes personalidades, etc). Provavelmente não construiu esse repertório com o objetivo de ser uma professora de canto, muito menos em um convento, mas “conseguiu”. Fazendo o paralelo com o professor de Matemática, é na licenciatura que as condições técnicas e pedagógicas devem ser dadas para que o futuro docente possa liderar suas turmas mas, talvez, o que esteja faltando seja uma formação que considere o que a irmã Mary Clarence não poderia ter considerado: uma compreensão das demandas e subjetividades dos estudantes contemporâneos. Do contrário, há o risco de que os novos professores e professoras deem prosseguimento ao modelo de ensino dito tradicional, que acentua o conflito com o *Homo zappiens*. Em suma, não se deve apostar que cada professor terá dentro de si uma Deloris Van Cartier, ainda mais quando é possível ao professor se preparar para liderar seu próprio coral.

Se “Mudança de Hábito” fosse gravado atualmente, Deloris poderia, por exemplo, criar seu canal no *YouTube* e divulgar o trabalho do coral para mais pessoas, e não apenas para a assembleia dominical. Mas para tanto, Deloris deveria, primeiro, estar aberta a essa possibilidade. Talvez, mas não necessariamente, possuir conhecimentos técnicos para produzir tal conteúdo para internet. E também, compreender o real objetivo de se divulgar o coral no *Youtube*, ponderando as consequências. E o professor de matemática, buscando qualificar o seu ensino e dar significado à aprendizagem dos alunos, que aspectos deveria

considerar em plena Era Digital? Que ferramentas e contribuições a formação inicial lhe apresentou neste sentido?

Para Kenski (2012), “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44). Porém, as tecnologias que podem ser usadas na Educação ainda não provocaram as alterações radicais, que poderiam mudar o currículo. Os professores não são formados para o uso pedagógico das tecnologias. Ainda há a ideia de que a interminável apresentação em slides, o vídeo que ocupa boa parte da aula ou o uso da internet apenas como um grande banco de dados, seriam usos pedagógicos das TDIC.

Serres (2013) levanta uma outra questão pertinente: as próprias TDIC enquanto ferramentas, ainda estão presas a um formato trans-histórico do formato-página. A tela do computador ou a impressão do trabalho que nele foi digitado, indicam que ainda falta descobrir o algo novo, “como se a revolução recente, no mínimo tão poderosa quanto a da imprensa e da escrita, nada tivesse mudado com relação ao saber, à pedagogia e ao próprio espaço universitário” (SERRES, 2013, p. 41). Desta forma, não se pode acreditar que as TDIC são, por si só, a saída para todos os problemas. É preciso criticidade não apenas para compreender e confrontar as engrenagens do sistema escolar, mas também para entender o papel dos recursos e aparatos eletrônicos potencialmente utilizados na educação.

Considerando o caso específico de professores de Matemática, percebem-se algumas particularidades. A ciência que é plataforma para o desenvolvimento de vários campos ainda é vista isoladamente na academia. Mesmo na licenciatura, onde além da matemática se faz necessária a formação para a docência, são ainda incipientes as ações que tratam os conteúdos de forma interdisciplinar. Isso pode ser consequência de diversos fatores, dentre os quais o próprio currículo das licenciaturas.

Quando olhamos para a formação com Tecnologias Digitais dos professores, a versão mais recente em vigor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, do Conselho Nacional de Educação (de julho de 2015), em seu Artigo 7º dispõe que

O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício

profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir [...] desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas. (BRASIL, 2015, p. 7)

Já o Artigo 8º afirma que o(a) egresso(a) deverá estar apto(a) a “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.” (BRASIL, 2015, p. 7). Apesar de todas essas orientações, o que se vê nos currículos das licenciaturas em Matemática é pouco espaço para o uso de Tecnologias Digitais. As próprias diretrizes para a construção dos currículos de licenciatura, algumas vezes aliadas à falta de boa vontade e/ou bom senso dos colegiados, limitam a oferta de disciplinas ou o espaço dedicado a formação com tecnologias.

O trabalho de Gatti e Nunes (2009), no qual é feita uma análise de 31 cursos de licenciatura em Matemática do Brasil sob diversos aspectos, já mostrara que a formação específica para a escola ocupava 30% da carga horária total dos cursos, em média. Incluído aí, estava 1,6% de carga horária destinada aos saberes relacionados às tecnologias. Excetuando-se um curso, todos trabalhavam os conceitos em disciplinas isoladas, sendo que o uso da informática para a educação fora mencionado apenas em 29% dos cursos.

Outro exemplo é a pesquisa realizada a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas em Matemática de instituições públicas no Ceará na qual Mesquita, Da Silva e Lopes (2019) observam que nem todos os cursos têm disciplinas que tratam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Ao mesmo tempo, disciplinas tão importantes, que historicamente causam represamento nos cursos mas, com amplas possibilidades no uso de TIC – como cálculo, geometrias, álgebra, análise combinatória e probabilidade, estatística – não estão, pelo menos oficialmente, estruturadas de modo a explorar o potencial das TIC. Se esse suporte acontece, então se deve à iniciativa pessoal do professor que leciona tais disciplinas, e não como política do curso. (MESQUITA, DA SILVA, LOPES, 2019, p. 1508)

Desta forma, se faz necessária também uma discussão em torno do currículo da licenciatura, uma vez que as TDIC, como já mencionamos, estão densamente presentes

em todos os aspectos da vida contemporânea, sobretudo como ferramentas de comunicação. Veen e Vrakking (2009) falam sobre a necessidade do ser humano por este tipo de recurso e de como a introdução de uma nova tecnologia é recebida com desconfiança, até que se incorpore ao dia a dia das pessoas, ao ponto de que não consigam mais viver sem ela. Como exemplo desse tipo de tecnologia que causa dependência, lembramos, em primeiro lugar do smartphone.

Ao mesmo tempo em que se tornou praticamente um prolongamento do corpo, há leis que proíbem ou regulamentam (limitam) o uso de smartphone em sala de aula, ainda vigente em alguns estados. No Ceará, por exemplo, o Artigo 1º da Lei 14.146 de 24 de junho de 2008 – iniciativa do deputado estadual Artur Bruno e sancionada pelo então governador Cid Gomes – traz textualmente: “Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular, *walkman*, *discman*, MP3 *player*, MP4 *player*, iPod, bip, *pager* e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas” (CEARÁ, 2008). Esta lei continua em vigor atualmente, virada da segunda para a terceira década do século XXI. Além disso, ela não se restringe aos estabelecimentos públicos nem faz menção ao nível de ensino, englobando, portanto, também o Ensino Superior.

Retomando a questão da criticidade já posta ao longo deste texto e os trabalhos que indicam pouco espaço para as TDIC no currículo da licenciatura em Matemática (GATTI, NUNES, 2009; MESQUITA, DA SILVA, LOPES, 2019), é muito provável que a temática “uso/proibição de smartphones em sala de aula” não faça parte das discussões nos bancos da academia.

Até mesmo os pais, por terem como parâmetro uma outra era cultural, não entendem exatamente como funciona o modo de pensar dos filhos, os *Homo zappiens*, como descrevem Veen e Vrakking (2009) ao falarem sobre como as crianças veem TV:

A diferença aqui entre você e o *Homo zappiens* é que você foi treinado para assistir a um canal por vez, e, quando era jovem, não tinha sequer a chance de trocar de canal com facilidade. A cultura do zapear incomoda os pais, porque eles acham que as crianças não pegam as mensagens de vários programas ao mesmo tempo e, como resultado, seu conhecimento se torna muito raso. (VEEN, VRAKKING, 2009, p. 32)

Eis, portanto, alguns desafios que se colocam na formação de professores na era pós-massiva: é preciso reavaliar este processo, para que se rompa com a reprodução do

que se recebeu na escola enquanto aluno e se promovia uma formação que seja sincronizada com as atuais demandas e contextos. O estudante de hoje (escolar ou universitário) já não é mais como o de eras culturais anteriores. São demandadas novas abordagens de ensino, o que requer do professor conduzir a sua turma explorando os conhecimentos ali existentes na busca da construção de saberes, assim como a irmã Mary Clarence conseguiu ao extrair o melhor de cada uma das irmãs para motivar, harmonizar o coral e evangelizar através da música.

A história das irmãs contada no filme também nos dá outras pistas: Deloris Van Cartier – e não a Irmã Mary Clarence – conseguiria sucesso em sua empreitada? Ou o envolvimento das irmãs do coral se deu pela empatia com o hábito – ou invisibilidade causada pela vestimenta? Embora a didática da Irmã Mary Clarence não seja sempre a mais amistosa (não nos esqueçamos de que a história se passa nos anos 1990, onde muitas posturas e atitudes eram “aceitáveis”), é fato que fora estabelecida uma relação de confiança mútua entre as participantes do coral. E os professores e professoras, quão fundo precisam ir na relação com os *Homo zappiens* e as Polegarzinhas²⁴ para que haja empatia nesta pequena comunidade da sala de aula?

Lévy (2010) nos alerta que não se trata de uma tarefa simples. Seria o abandonar de um “hábito antropológico mais que milenar” (LÉVY, 2010, p. 8) pois a escola se baseia no falar/ditar do mestre e na escrita do aluno há cinco mil anos, o que não pode ser feito em alguns poucos anos. E quando consideramos as questões relacionadas à formação com TDIC, das quais hoje em dia dificilmente se escapa de algum tipo de influência, há diversos episódios em que os governos não investem a contento e a formação dos professores com tecnologias, quando muito, se limita a rudimentos de programação.

Porém, as tecnologias e procedimentos mais modernos, por si só, não fazem a diferença. O avanço qualitativo se dará na capacidade de adequação do processo educacional que levaram os atores envolvidos – professores e estudantes – ao desafio de ensinar e aprender. A história de vida dos envolvidos, os conhecimentos anteriores, os objetivos e as motivações de cada um, é que são fundamentais. As TDIC compõem as articulações que configuram o processo de interações que definem a qualidade na Educação (KENSKI, 2012).

Em resumo, é preciso que se compreenda o contexto atual da sociedade, enxergando a Educação como parte e não como um universo paralelo, para que a

24 A adolescente que envia SMS com os polegares e habita o mundo virtual (SERRES, 2013).

formação dos professores esteja sincronizada com as demandas atuais de várias ordens – mas geralmente atravessadas pelas TDIC – e não apenas aos aspectos conteudistas. Assim como nos diz Demo (2019) e tantos outros autores, não há fórmulas prontas para se “fabricar” um professor e, nem mesmo, se deve exigir uniformidade nas ações. Porém, é preciso que este, com todas as suas particularidades, tenha a habilidade de cuidar da aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este texto apresentar o filme *Mudança de Hábito* para ilustrar algumas das situações vividas na atualidade no que se refere ao ensino, especialmente objetivando identificar paralelos com as questões ligadas as subjetividades da contemporaneidade – crianças e jovens com demandas diferentes – que, a nosso ver, estão diretamente ligadas à ubiquidade da cibercultura. Entendemos, também, que é preciso um olhar mais atencioso para tais questões já nos cursos de formação inicial de professores pois, como diz o professor António Nóvoa, é na escola que nos tornamos professores, mas não há formação sem a dimensão universitária (WEBCONFERÊNCIA, 2020).

As reflexões postas acima clarificam a ideia de que o uso de Tecnologias Digitais não se resume ao manusear de equipamentos eletrônicos. Não se trata de substituir a lousa pelo projetor de imagens ou os cadernos por smartphones, mas de compreender que está acontecendo uma reconfiguração – em movimento *acelerado* – em termos de sociedade, de comportamento e de acesso a informação que, por mais paradoxal que pareça, exige das pessoas uma *pausa* para que se possa entender este novo cenário.

É preciso reconhecer que a preocupação e a pesquisa em torno da formação de professores vêm crescendo nos últimos anos, como mostram os trabalhos de Marli André (ANDRÉ, 2009; ANDRÉ, 2010). Esse repensar passa também por um contato com a literatura que trata do assunto, o que parece não estar acontecendo a contento na formação inicial dos professores de Matemática. Esse conhecimento seria construído não apenas com a leitura, mas com a reflexão, a discussão e o debate acerca de questões que perpassam a Educação e a formação de professores.

Uma próxima camada a ser superada é a que diz respeito ao próprio professor formador, que acaba desempenhando um papel para o qual não foi preparado, estando, assim, a formação de cada novo professor num campo bastante subjetivo. Alguns

professores, por iniciativa individual, tentam por meio de grupos de estudos, pesquisa ou projetos de extensão promover ações que tentam levar esse pesado cargueiro – que é a formação do professor de matemática – para mar aberto. Mas por uma série de fatores, isso acaba por envolver apenas um número reduzido de estudantes.

A essas duas questões somamos o uso de TDIC. Nas salas de aula até mesmo do Ensino Superior persistem resistências como, por exemplo, ao uso de calculadoras; o GeoGebra²⁵, ainda é novidade para alunos já nos semestres finais da licenciatura; o uso de sites, blogs e redes sociais, parece fora de questão; a produção de vídeos realizada, incentivada ou mediada pelo professor formador, idem.

Existe, ainda, uma quarta etapa a ser considerada: o estudante. Condicionado há anos pelo modelo de cultura massiva praticado na escola, o jovem que ingressa na licenciatura pode não estar preparado para tal mudança de hábito. A nossa vivência docente no Ensino Superior, especialmente na licenciatura em Matemática, nos mostra que há resistência quando das tentativas de implementação de novos recursos e métodos nas disciplinas ditas de Matemática Pura. Em nossa observação vemos, em geral, um estudante que ainda espera ver nas aulas um professor a falar e a escrever na lousa para que tudo aquilo possa ser transcrito para o seu caderno – ou fotografado com seu smartphone – e, eventualmente, considera participar da aula fazendo perguntas ou completando a frase que o professor inicia.

Ainda há espaço para a inclusão de certos elementos na formação de professores de Matemática que fujam do binômio Matemática Pura/Didática. O uso de filmes, por exemplo, é por vezes associado ao “vídeo-enrolação” do qual nos fala Moran (1995), desperdiçando-se possibilidades como a reflexão seguida de debate em sala de aula; a leitura não é apreciada na licenciatura em Matemática; a discussão e o debate sobre o ser professor, são evitados. Há uma aceitação velada de que certas coisas não são para cursos de Ciências Exatas...

O professor em formação precisa falar mais, criar mais e, talvez, transcrever menos. Abastecer os alunos apenas com “matemática da melhor qualidade” talvez não seja – e nunca tenha sido – o melhor caminho.

25 Software gratuito para implementação de objetos da geometria e da álgebra em duas e três dimensões. Há também versão para smartphone.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 9 maio 2009. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em set 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

CEARÁ. **Lei nº 14.146**, de 25 de junho de 2008. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 30 de jun. 2008. Série 2, ano XI, n. 121, p. 4. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20080630/do20080630p01.pdf#page=4>. Acesso em: jun 2020.

DEMO, P. Discutindo a preparação de professores. In: **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (orgs.). São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

ENTENDA o escândalo de uso político de dados que derrubou valor do Facebook e o colocou na mira de autoridades. **G1**, 20 de março de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/entenda-o-escandalo-de-uso-politico-de-dados-que-derrubou-valor-do-facebook-e-o-colocou-na-mira-de-autoridades.ghtml>.

Acesso em 16 de out. de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GATTI, B.A. NUNES, M.M.R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tade da Silva, Guacira Lopes Lauro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas.

SP: Papirus, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

LEMOS, A. Cibercultura como Território Recombinante. In: Cazeloto, E., Trivinho, E. (Org.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa.** São Paulo: Itaú Cultural/Abciber, 2009.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.

MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **R. Faced,** Salvador, n.12, p.71-87, jul/dez. 2007.

MESQUITA, B. R. DA SILVA, M. N. LOPES, R. A. TIC e produção de vídeos: panorama das licenciaturas em Matemática do Ceará. In: **Anais [recurso eletrônico] do I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação /** João Batista Bottentuit Junior (Organizador). - São Luís: EDUFMA, 2019. Disponível em <https://drive.google.com/open?id=14dUpuZyOaSSUZhbyNH4r_b0I7BxJPgy3>. Acesso em 16 de out. de 2019.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista de Comunicação e Educação.* Vol. II. Número 27 a 35. Jan. / abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 16 out. 2018.

MUDANÇA de Hábito. Direção de Emile Ardolino. Touchstone Pictures, 1992. Netflix (100 min.)

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PRIVACIDADE Hackeada. Direção de Jehane Noujaim e Karim Amer. Netflix, 2019 (113 minutos).

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SERRES, M. **Polegarzinha.** Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro:

Contraponto, 2012.

VEEN, W. VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. (Tradução Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009

WEBCONFERÊNCIA Prof. António Nóvoa, 2020. Publicado pelo canal Instituto iungo. Disponível em: <https://youtu.be/ef3YQcbERiM>. Acesso em: set. 2020.

ZAMPERETTI, M. P. **Formação docente e autorreflexão pela arte**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola. Pelotas: Editora UFPEL, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3803>. Acesso em: jun. 2020.

Recebido em: 20.09.2020

Aceito em: 09.07.2021

A ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA²⁶

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

Mestre em Educação (2018) e Licenciado em Geografia (2015) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É Pedagogo pela Universidade de Franca (2019). Atualmente é professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Carangola. É membro dos Grupos de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA) e Educação do Campo do Território dos Inconfidentes (GIRACAMPO).

E-mail: diegoduartegeo@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3999-1828>.

LOURDES HELENA DA SILVA

Professora Titular da Universidade Federal de Viçosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Doutorado em Educação pela PUC-SP (2000), Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa (2007-2008) e Estágio Sênior, como Visiting Scholar, na UCLA/EUA (2013-2014). Lidera o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA); é membro da Câmara de Ciências Humanas, Sociais e Educação da FAPEMIG; Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade da Fundação Carlos Chagas; Bolsista do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG e Bolsista Produtividade do CNPq.

E-mail: lhsilvai@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1837-7335>

ÉLIDA LOPES MIRANDA

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Licena) da Universidade Federal de Viçosa. Co-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA) e membro do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC). Atua na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Formação de Educadores do Campo, Educação em Agroecologia.

E-mail: elida.miranda@ufv.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1609-9562>.

RESUMO

As Licenciaturas em Educação do Campo tiveram sua expansão recente em nossa sociedade, com a implementação de 42 novos cursos de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior. No contexto destes novos cursos, nosso estudo privilegiou a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena), com o objetivo de analisar o processo de formação por alternância implementado pelo curso, a partir das avaliações de seus estudantes que atuavam como monitores de Escolas Família Agrícola (EFAs). Em termos metodológicos, nossos dados foram obtidos a partir de entrevistas com estes sujeitos que, por sua vez, foram submetidas aos procedimentos técnicos do método Análise de Conteúdo. Dentre seus resultados, a análise das avaliações construídas pelos estudantes da Licena, monitores de EFAs, possibilitou identificar as potencialidades e desafios da formação por alternância no curso, particularmente em relação ao

²⁶ Artigo produzido como resultado de Pesquisa financiada com o apoio do CNPQ e da FAPEMIG

corpo docente e a alternância.

Palavras-chave: Monitores de Escolas Família Agrícola. Formação por Alternância. Licenciatura em Educação do Campo.

ALTERNATION IN LICENCIATE DEGREE IN RURAL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF MONITORS OF AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL

ABSTRACT

Graduations in Rural Education had a recent expansion in our society, with the implementation of 42 new undergraduate courses in different Higher Educational Institutions. In the context of these new courses, our study privileged the Licentiate Degree in Rural Education at the Federal University of Viçosa (Licena), aiming at the analysis of the alternation training process implemented by the course, based on the evaluations of its students who acted as monitors of the Agricultural Family Schools (EFAs). In methodological terms, our data were obtained from interviews with these subjects who, in turn, were submitted to the technical procedures of the Content Analysis method. Among its results, the analysis of the evaluations built by Licena's students, EFAs monitors, enabled the identification of the potential and challenges of training through alternation in the course, particularly in relation to the teaching staff and alternation pedagogy.

Keywords: Monitors of Agricultural Family Schools. Alternation Training. Licentiate Degree in Rural Education.

LA ALTERNANCIA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CAMPESINA: LA PERSPECTIVA DE LOS MONITORES DE ESCULAS DE LA FAMILIA AGRÍCOLA

RESUMEN

Las Licenciaturas en Educación Campesina alcanzaron su expansión reciente en nuestra sociedad con la implementación de 42 nuevas carreras de grado en diferentes Instituciones de Enseñanza Superior. En el contexto de esas nuevas carreras, nuestro estudio señaló la Licenciatura en Educación Campesina de la Universidad Federal de Viçosa (Licena), con el objetivo de analizar el proceso de formación por alternancia implementado por dicha carrera, a partir de las evaluaciones de sus estudiantes que actuaban como monitores de Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs). En términos metodológicos, nuestros datos se obtuvieron a partir de entrevistas con esos sujetos que a su vez fueron sometidas a los procedimientos técnicos del método Análisis de Contenido. Entre los resultados, el análisis de las evaluaciones construidas por los estudiantes de la Licena, monitores de EFAs, posibilitó identificar las potencialidades y retos de la formación por alternancia en la carrera, particularmente en relación al profesorado y la alternancia.

Palabras clave: Monitores de Escuelas de la Familia Agrícola. Formación por Alternancia. Licenciatura en Educación Campesina.

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo da pesquisa intitulada *A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola*²⁷, que analisou as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa para a formação de monitores das Escolas Família Agrícola (EFAs). As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) são conquistas recentes dos movimentos camponeses que, em nossa sociedade, têm realizado nos últimos vinte anos um conjunto de mobilizações e lutas por políticas públicas para a educação dos povos do campo (MOLINA; SÁ, 2012). Criadas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), as experiências das LEdoCs tiveram sua expansão pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI de n.º 02/2012, com a criação de 42 cursos permanentes de graduação em diversas Instituições de Ensino Superior brasileiras (MOLINA, 2015). Assim, no contexto destes cursos de formação de educadores do campo, destacamos como objeto de nossa investigação a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena).

Tendo a primeira turma iniciado o curso em março de 2014, a Licena contou em seu processo de criação e institucionalização com parcerias diversas, como o Movimento Agroecológico da Zona da Mata de Minas Gerais; o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM); os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais; a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA); o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (Fetaemg); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); a Rede Quilombola, o Fórum pela Promoção da Igualdade Racial (FOPPIR); a Rede Mineira de Educação do Campo; a Escola Nacional de Energia Popular (ENEP); o Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECOIA), o Observatório da Educação do Campo (OBEDUC/CAPES/UFV/UEMG/UFSJ), o Programa de Extensão Universitária Teia/UFV, o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA), entre outros. Dentre estes parceiros institucionais, teve destaque a participação das EFAs que, com o envolvimento de seus egressos, monitores e ex-monitores, têm colaborado efetivamente com a construção dos processos de formação na Licena, tanto pela socialização das suas experiências de

²⁷ Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Estudos *A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas*, financiado pelo CNPq, Edital Universal 01/2016, sob o processo de n.º 401555/2016-0.

formação por alternância (KÖLL, 2016), quanto pela necessidade da formação inicial dos seus monitores, visando promover avanços e melhorias nas práticas pedagógicas destes educadores.

E neste aspecto, vale ressaltar que o processo de formação na Licença Assumida importância para o conjunto das EFAs pela oportunidade de ampliação da escolaridade dos seus monitores que, majoritariamente, naquele período não possuíam formação superior e/ou, quando possuíam habilitação, não eram em cursos de formação de educadores do campo. Esta formação específica assume uma relevância para os monitores das EFAs que, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, vivenciam a complexidade e os desafios da Pedagogia da Alternância (SILVA; SILVA, 2018). A Pedagogia da Alternância, um dos pilares das EFAs, tem como propósito implementar no processo de formação uma dinâmica educativa orientada para integrar os saberes oriundos das realidades de vida e de trabalho dos estudantes com os conhecimentos científicos do mundo escolar (SILVA, 2012). Considerando a complexidade desta proposta pedagógica, se torna necessário um processo de formação dos monitores que, favorecendo uma melhor compreensão sobre a dinâmica da alternância, lhes possibilite o desenvolvimento de habilidades, estratégias e conhecimentos que contribuam para extrapolar as atividades docentes para além do interior das salas de aula (BEGNAMI, 2003). Isso porque, além de ministrarem os conteúdos curriculares obrigatórios, os monitores nas EFAs são responsáveis pela orientação e acompanhamento dos estudantes nas atividades realizadas tanto no cotidiano escolar durante o Tempo Escola, quanto no período que eles estão em seus territórios e comunidades durante o Tempo Comunidade.

Assim, no âmbito das EFAs, uma das responsabilidades dos monitores é a mediação dos processos de ensino-aprendizagem a partir de uma dinâmica capaz de reconhecer e valorizar os saberes e as práticas de vida e de trabalho dos estudantes, assim como de suas famílias, comunidades e territórios educativos (SOUSA, 2014). Acrescenta-se, ainda, a responsabilidade dos monitores de promover a animação da vida associativa da escola, a animação da vida em grupo e a mobilização de parceiros institucionais para contribuição no processo formativo das escolas (BEGNAMI, 2003). Enquanto a animação da vida associativa exige dos monitores a articulação, o planejamento e a realização de assembleias e reuniões da equipe pedagógica e das associações mantenedoras das EFAs; a animação da vida em grupo exige o desenvolvimento de atividades para a vivência dos jovens em internato, de maneira a tornar esse espaço favorável ao processo de ensino-

aprendizagem. Por sua vez, a mobilização de parceiros exige dos monitores a identificação de potenciais colaboradores - como mestres de estágio, famílias, lideranças comunitárias, dentre outras, para um maior envolvimento e contribuição no processo de formação das EFAs.

Assim, a partir do reconhecimento dessa complexidade do trabalho pedagógico dos monitores das EFAs, das múltiplas atribuições por eles desempenhadas no contexto de formação por alternância, e da política de formação de educadores do campo propostas pelas LEdoCs, em nossa investigação buscamos analisar as avaliações construídas pelos estudantes da Licena, monitores de EFAs, sobre o processo de formação por alternância vivenciado no curso. Em termos metodológicos, a pesquisa assumiu os princípios teóricos-metodológicos da pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2006, p. 28), “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Esta abordagem nos possibilitou, assim, uma compreensão aprofundada sobre como um grupo de estudantes da Licena, monitores de EFAs, avaliam os processos de alternância vivenciados nestes diferentes espaços de formação. Em seu delineamento, os procedimentos da investigação qualitativa foram realizados conjugando uma fase exploratória, uma fase sistemática de coleta de dados e uma fase de análise das informações.

Na fase exploratória, realizamos uma revisão de literatura sobre a política de formação de educadores do campo nas Licenciaturas em Educação do Campo e, mais especificamente, sobre a proposta de formação por alternância da Licena. Na fase sistemática da pesquisa, aplicamos um questionário aos 79 estudantes da turma de 2014 da Licena, matriculados no primeiro semestre de 2017, para identificação dos monitores de EFAs. Dos 14 monitores identificados, nove atuavam como monitores de EFAs antes do ingresso na Licena e cinco iniciaram a atuação após o ingresso no curso. Na constituição de nossa amostra para realização das entrevistas, privilegiamos os nove estudantes com atuação prévia nas EFAs. As entrevistas, na fase de análise dos dados, foram submetidas aos procedimentos técnicos do método Análise de Conteúdo, enquanto “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens (BARDIN, 1977, p. 38). Seguindo as etapas do método – pré-análise, definição das unidades de análise, definição de categorias, e interpretação dos dados (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008),

buscamos produzir inferências sobre o processo de formação por alternância vivenciado no curso pelos estudantes da Licena, monitores de EFAs.

Com o propósito de socialização dos resultados do nosso estudo, o presente artigo foi estruturado em quatro seções: na primeira, a partir de uma revisão da literatura, apresentamos as LEdoCs enquanto política de formação de educadores do campo, destacando sua proposta pedagógica de formação por alternância; na segunda seção, a partir das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Estudos sobre a Licena, caracterizamos a proposta de formação por alternância do curso; na terceira, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, descrevemos e analisamos as avaliações construídas pelos estudantes, monitores de EFAs, sobre o processo de formação por alternância vivenciado na Licena; na quarta e última seção, apresentamos nossas considerações finais.

AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O percurso histórico que possibilitou a criação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) foi marcado por inúmeras mobilizações e lutas dos movimentos camponeses, na busca de garantir uma educação de qualidade para os povos do campo: lutas seja pela criação de novas escolas no campo e/ou pelo não fechamento das existentes, seja pela ampliação do nível de escolarização das escolas em funcionamento e, principalmente, pela criação de cursos de formação de educadores do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Na origem desta trajetória de reivindicações e lutas dos movimentos camponeses para garantir o cumprimento das pautas elaboradas na “II Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, Molina e Sá (2012) destacam a constituição, no ano de 2005, de um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela elaboração dessas proposições, visando auxiliar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a negociar junto ao Ministério da Educação (MEC) a criação de uma política pública de formação de educadores do Campo. Esse GT foi constituído por representantes de diversos movimentos sociais e sindicais, como o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Rede de Educação do

Semiárido Brasileiro (RESAB), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (BRASIL, 2013).

Uma das conquistas deste GT foi a criação no âmbito do MEC, no ano de 2006, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de promover a formação de educadores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas de educação básica do campo (SANTOS, 2012). Essa política viabilizou, a partir de 2007, a criação em caráter experimental, de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em quatro universidades públicas indicadas pelos movimentos camponeses. Foram elas: a Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe (MOLINA, 2015; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). As experiências acumuladas por essas universidades possibilitaram com que a SECADI ampliasse a oferta desses cursos, por meio de editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, que convocaram as Instituições de Ensino Superior (IES) a oferecerem novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esses editais contribuíram para que, até o ano de 2010, outras 30 IES ofertassem o curso de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012). Posteriormente, no ano de 2012, a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e, ainda, a incorporação do Procampo ao Pronacampo, criou condições favoráveis ao lançamento do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI n.º 02/2012, impulsionando um aumento significativo dos cursos de formação de educadores do campo, com a criação de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na sociedade brasileira (MOLINA, 2015).

As LEdoCs são, portanto, experiências de graduação presencial recentes nas IES, com o propósito de promover a formação inicial de educadores comprometidos com as lutas dos movimentos camponeses e capazes de desenvolverem práticas e teorias que contribuam para a organização de uma educação articulada aos modos de vida dos povos do campo (MOLINA; SÁ, 2011). São cursos de graduação que buscam formar educadores que já atuam nas escolas do campo e não possuem formação em nível superior, como os monitores das EFAs, assim como educadores e lideranças que atuam na

gestão de espaços escolares e não escolares em parceria com os movimentos camponeses (SANTOS, 2012).

Como política de formação de educadores do campo, as LEdoCs visam, ainda, habilitar os sujeitos do campo para uma atuação profissional capaz de articular os processos educativos escolares aos processos comunitários, de maneira a integrar o mundo da vida cotidiana ao mundo da vida escolar. Buscando construir essa articulação, a proposta educativa das LEdoCs apresenta um currículo organizado por áreas de conhecimento para a docência multidisciplinar por meio da alternância, articulada entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade²⁸ (BRASIL, 2012). A formação por áreas do conhecimento das LEdoCs é uma estratégia que tem o propósito de envolver todas as dimensões educativas e, assim, contribuir para a formação de educadores capazes de promover transformações nas escolas do/no campo (CALDART, 2011).

Por sua vez, a formação por alternância das LEdoCs teve originalmente sua fundamentação nos princípios da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Segundo Farias (2019, p. 113), o movimento da Educação do Campo “vem reelaborando a alternância a partir dos seus próprios princípios teóricos e metodológicos, tendo como grande referência a especificidade e a diversidade dos povos trabalhadores do campo”. No âmbito das LEdoCs, a formação por alternância assume como propósito uma formação de educadores a partir de um processo educativo que seja capaz de integrar as especificidades, demandas e realidades de vida e trabalho dos povos do campo. A proposta de uma articulação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade visa, além de favorecer o ingresso e permanência dos povos do campo nas universidades públicas sem exigir uma ruptura com a realidade de vida e de trabalho destes sujeitos, promover um processo educativo capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre as multivariadas realidades sociais do campo no Brasil (MOLINA; SÁ, 2012) e, sob essa perspectiva, tornar as LEdoCs instrumentos de aproximação das universidades aos processos de produção de conhecimentos existentes nos territórios camponeses.

A alternância nas LEdoCs visa, assim, construir uma articulação entre universidade-território e teoria-prática, fornecendo estratégias pedagógicas aos estudantes para que eles possam compreender e intervir sobre os problemas vivenciados tanto no

²⁸ No âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo, entende-se por Tempo Universidade os períodos de formação presencial que ocorrem nas Instituições de Ensino Superior; e por Tempo Comunidade, os períodos de formação presencial realizadas nos territórios educativos dos estudantes desses cursos.

meio escolar de atuação quanto no meio social de vida e trabalho (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Acrescente-se, ainda, que essa busca de uma maior articulação entre escola e território nas Licenciaturas em Educação do Campo também tem como propósito a “construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 22). Explicita-se, assim, uma concepção de campo e de sociedade que – em oposição aos princípios capitalistas que reconhecem o campo apenas como mercadoria e desqualificam os seus sujeitos e os seus modos de vida e de trabalho; reconhece e valoriza as práticas culturais e sociais construídas pelos povos do campo, suas organizações e movimentos. Sob essa perspectiva, os processos formativos das LEdoCs apresentam contribuições para potencializar as escolas do campo e contribuir com os processos de valorização dos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Na presente seção, recorreremos aos resultados do Programa de Estudos *A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas*, a partir de um breve panorama das pesquisas integrantes e suas contribuições para uma caracterização da Licena no processo de formação de educadores do campo.

Em linhas gerais, integram o Programa de Estudos as pesquisas de Lopes (2016); Carvalho (2017); Lima (2017); Silva (2018); Marliéri (2018); e Prado (2020). Enquanto a pesquisa de Marliéri (2018), intitulada *Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo*, analisou o processo de criação da Licena na UFV, identificando as contradições, conflitos e conquistas que marcaram este processo histórico na Instituição; o estudo de Lopes (2016), intitulado *Trajетórias escolares dos licenciandos em educação do campo da UFV*, analisou as trajetórias sociais e escolares dos estudantes da Licena ingressantes da primeira turma do curso, no ano de 2014. Também privilegiando a perspectiva dos estudantes, o estudo de Silva (2018), intitulado *A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação*

dos Monitores de Escolas Família Agrícola, analisou as contribuições da Licena para a formação dos estudantes, monitores de EFAs; a pesquisa recém finalizada por Prado (2020), intitulada *Sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: os egressos em perspectiva*, analisou o perfil e a atuação dos egressos da primeira turma do curso, assim como as avaliações construídas por eles sobre os aspectos facilitadores e dificultadores de suas inserções profissionais. Ainda privilegiando a ótica dos discentes do curso, o trabalho de Carvalho (2017), intitulado *A Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos*, orientado pelo propósito de compreender a dinâmica de formação do curso, analisou as representações sociais de alternância construídas pelos estudantes da Licena, especificamente dos ingressantes na segunda turma do curso, no ano de 2015. Compartilhando o objetivo de avançar na compreensão da dinâmica de formação da Licena, a pesquisa de Lima (2017), intitulada *A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV*, também buscou analisar as representações sociais de alternância. Todavia, privilegiou a perspectiva dos docentes do curso, resgatando suas trajetórias socioprofissionais e identificando o processo de ancoragem das representações de alternância construídas.

No contexto destas pesquisas, destacamos os estudos de Lopes (2016), Carvalho (2017) e Lima (2017), pelas contribuições que aportam para o propósito desta seção, que é uma caracterização da proposta de formação por alternância da Licenciatura em Educação do Campo da UFV. E neste aspecto, é importante ressaltar que a Licena, com a aprovação de sua criação pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI n.º 02/2012, iniciou as suas atividades no ano de 2014 com o objetivo de formação de educadores para atuarem em espaços educativos escolares e não escolares. Em sua proposta pedagógica, o curso prevê a formação de educadores habilitados em Ciências da Natureza para atuação nas escolas de educação básica do campo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018). Articulada à essa formação com habilitação em Ciências da Natureza, a Licena assume como objetivo realizar, em parceria com os movimentos camponeses, um processo educativo que seja comprometido com a realidade sócio-política e cultural do campo, dos seus sujeitos e de suas lutas sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018).

Ainda conforme explicitado em seu Projeto Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018), a Licena tem como propósito garantir a formação inicial

dos sujeitos que vivem no campo, a partir de um processo pedagógico que busca uma articulação permanente entre os saberes destes sujeitos e os saberes acadêmicos, de maneira a contribuir para a valorização da diversidade de modos de vida e de culturas dos povos do campo e, ainda, do reconhecimento deste espaço como território de disputas, lutas e resistências sociais. É nessa perspectiva que os estudos de Lopes (2016) e Carvalho (2017), analisando o perfil dos estudantes de duas turmas da Licena, identificaram uma diversidade de sujeitos no curso, oriundos de diferentes estados brasileiros, como Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Paraíba; sujeitos que, em sua grande maioria, eram residentes no meio rural e atuavam em movimentos e organizações sociais e sindicais diversos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento dos Pequenos Agricultores, o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, a Pastoral da Juventude Rural, os Centros Familiares de Formação por Alternância, o Movimento Agroecológico, o Movimento Indígena e o Movimento Quilombola (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017).

Quanto a proposta pedagógica, a Licena tem como um dos seus princípios a formação por alternância que, dentre outros propósitos, visa a promoção de práticas interdisciplinares orientadas para a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes oriundos das experiências dos seus estudantes. A formação por alternância na Licena visa ainda, segundo o Projeto Pedagógico do curso, uma ruptura com tendências e práticas pedagógicas tradicionais, de maneira a valorizar os sujeitos do campo, seus saberes, culturas e tradições (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2018).

E neste aspecto da formação por alternância, os estudos de Lopes (2016) e Carvalho (2017) identificaram, em comum, que essa dinâmica pedagógica possibilitou o desenvolvimento de um processo de formação interdisciplinar, com a busca constante de integração dos saberes e das experiências de vida e trabalho dos estudantes aos conteúdos curriculares do curso, contribuindo para uma valorização e reconhecimento do campo como importante território de vida, de conhecimento e de lutas sociais. Os estudos destacaram, ainda, que este potencial da Licena na promoção deste processo interdisciplinar de integração de saberes tem orientado as ações de formação tanto no Tempo Comunidade – período no qual os estudantes estão desenvolvendo atividades agrícolas, atuando nas escolas do campo e nos movimentos camponeses; quanto no Tempo Universidade, período das atividades acadêmicas desenvolvidas na UFV. Cabe destacar, ainda, na dinâmica de formação por alternância na Licena, a busca permanente

de integração entre os Tempos Universidade e Comunidade a partir de um conjunto de instrumentos pedagógicos, como Projeto de Estudo Temático, Colocação em Comum, Acompanhamento de Tempo Comunidade, Embarque, Espaço Aberto, Licine e Avaliação do Tempo Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2019).

Essa integração das atividades dos Tempos Universidade e Comunidade foi destacada por Carvalho (2017) como constituindo uma sistemática e constante estratégia de valorização e apropriação das formas de trabalho, das experiências e das culturas camponesas, em uma formação humanista dos estudantes que busca reconhecer e afirmar a importância dos diferentes contextos sociais de vida e de trabalho camponeses. Ainda segundo Carvalho (2017), além de favorecer um processo de formação interdisciplinar, a alternância desenvolvida pela Licena também tem como propósito contribuir para que os sujeitos do campo – educadores das escolas do campo, agricultores familiares, indígenas, quilombolas e outros, tenham acesso à educação superior sem a necessidade de abandono dos seus territórios de vida e de trabalho.

A formação por alternância da Licena tem possibilitado, assim, não apenas o acesso ao ensino superior de estudantes com características sociais diversas, mas também viabilizado as condições para que estes sujeitos realizem o curso sem a necessidade de abandonar o campo, seus espaços de trabalho e suas lutas sociais. E neste aspecto, da inserção dos sujeitos da Licena nos movimentos e organizações camponesas, o estudo de Lima (2017) também identificou a dimensão política da alternância na Licena que, dentre outros aspectos, tem buscado implementar um processo de formação reflexivo e de integração das realidades, estimulando e valorizando a inserção e o desenvolvimento de ações dos estudantes orientadas para o desenvolvimento dos seus territórios de origem.

Em síntese, os estudos realizados (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017; LIMA, 2017) revelam indícios de que a alternância que tem sido implementada pela Licena tem contribuído para uma formação de educadores do campo orientada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas à realidade de vida, lutas e trabalho dos sujeitos do campo. Por outro lado, os estudos também revelam que a construção da formação por alternância na Licena não tem sido um processo fácil e nem simples. O curso, ao longo de sua história, tem enfrentando desafios diversos, desde infraestrutura e recursos financeiros para a realização dos processos de formação e manutenção dos estudantes durante os Tempos Universidade; o acompanhamento regular dos estudantes pelos docentes nos Tempos Comunidade, dentre outros. Essa perspectiva dos desafios,

assim como das contribuições do processo de formação por alternância vivenciado na Licena também emergem nas avaliações dos estudantes do curso, monitores de EFAs, conforme apresentamos a seguir.

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA

No conjunto das avaliações construídas pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, monitores de EFAs, sobre os processos de formação por alternância vivenciados, os entrevistados destacaram tanto as potencialidades (4/9) desta dinâmica pedagógica quanto os desafios (5/9) enfrentados ao longo do curso.

Enquanto potencialidades, os entrevistados indicaram dois aspectos: corpo docente (2/4) e ritmo da alternância do curso (1/4). Um entrevistado (1/4) avaliou positivamente o processo de formação por alternância vivenciado na Licena, mas não justificou. Em relação ao corpo docente da Licena, os entrevistados ressaltaram o comprometimento dos professores do curso, destacando o empenho deles na implementação de processos educativos orientados pelos princípios da Educação do Campo, com destaque para a valorização e defesa dos povos do campo. Em suas avaliações os entrevistados mencionaram, ainda, o elevado nível da formação acadêmica e profissional dos docentes do curso, considerado como um fator que muito contribuiu para a implementação de práticas pedagógicas e de processos de ensino-aprendizagem que favoreceram uma melhor compreensão e apropriação dos conteúdos ministrados.

Eu avalio como ótima porque a gente tem professores ótimos, que tem toda uma bagagem de conhecimento, tem toda uma boa formação. Eu avalio como ótima justamente porque eles têm como trazer o ensino até a gente, tem como trazer esse aprendizado. É ótima porque até então não deixaram a desejar. Eles têm um compromisso muito grande com a Educação do Campo. A gente vê isso, o empenho, o trabalho, todo um desenvolvimento muito bem elaborado, que a gente leva essas pesquisas para casa, dá esse retorno, chega aqui é feito essas Colocações em Comum, então, assim, eu vejo essa possibilidade de várias coisas ao mesmo tempo. (MONITOR 8).

O nível de comprometimento e a elevada formação acadêmica e profissional do corpo docente do curso foram aspectos também destacados por Lima (2017) em sua

pesquisa sobre os professores da Licena. Neste estudo, analisando os perfis e as trajetórias desses sujeitos, Lima (2017) identificou que a totalidade dos docentes da Licena possuíam mestrado e mais de 1/3 deles tinha formação doutoral realizada em Programas de Pós-Graduação reconhecidos nas áreas de Educação, Extensão Rural, Solos e Nutrição de Plantas, Fitotecnia, Educação Física e Comunicação e Cultura. O estudo também revelou que os docentes, antes do ingresso na Licena, tiveram experiências em um conjunto de atividades – tanto de ensino, quanto na pesquisa e extensão, que indicavam um forte envolvimento destes sujeitos em ações de assessoria e parcerias com os sujeitos, movimentos e organizações camponesas (LIMA, 2017). São, portanto, trajetórias sociais, acadêmicas e profissionais que consideramos terem contribuído para o envolvimento, vínculos e comprometimento dos docentes da Licena com os povos do campo, em suas diferentes realidades, modos de vida, de trabalho e de lutas sociais. São vínculos e vivências que, acreditamos, serem potencializadores tanto de uma qualidade da interação educativa dos docentes com os estudantes da Licena, quanto do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade de vida e de luta destes sujeitos, assim como aos princípios da Educação do Campo.

Quanto à avaliação que considera o ritmo da alternância como uma potencialidade do curso, ela destaca a periodicidade dos Tempos Universidade da Licena e sua adequação ao calendário do Tempo Escola da EFA de atuação como fator que tem contribuído para viabilizar o seu acesso e permanência no ensino superior, particularmente em um curso específico de formação de educadores do campo, sem ter a necessidade de abandonar a docência e nem as atividades desenvolvidas na agricultura familiar. Ou seja, o ritmo da alternância adotado pela Licena é considerado um potencial do curso pela possibilidade de conciliação do processo de formação com o exercício da profissão docente e de agricultor familiar.

No início eu achei até estranho porque é questão de hábito mesmo. Eu estava habituado àquele negócio de uma semana em casa, uma semana na escola aí vem pra Licena e passa uma semana aqui e um mês em casa, no espaço comunitário da gente. Depois, duas semanas aqui, então isso dá um estranhamento inicial [...]. E pensando assim, muitos também têm um vínculo com o trabalho, não são estudantes do ensino médio que tem como prioridade o estudo. Nós também temos a função de trabalho nosso. Então, o ritmo de alternância, hoje, eu avalio como muito bom. Melhor do que quando a gente iniciou. [...]. (MONITOR 3).

Em relação ao ritmo da alternância, torna-se necessário destacar ainda que os

estudantes da primeira turma da Licena vivenciaram, ao longo do curso, diferentes ritmos: enquanto no primeiro ano da formação, a organização curricular anual foi constituída semestralmente por quatro (4) Tempos Universidade, três (3) Tempos Comunidade e um (1) Acompanhamento Tempo Comunidade; nos três anos posteriores esse ritmo foi alterado para três (3) Tempos Universidade, dois (2) Tempos Comunidade e um (1) Acompanhamento de Tempo Comunidade. Neste aspecto, podemos considerar que a indicação do ritmo da alternância da Licena como sendo uma potencialidade do curso revela a importância de um dos propósitos das Licenciaturas em Educação do Campo que, segundo Molina (2017), consiste em criar as condições para que os sujeitos do campo, que atuam em escolas no meio rural, tenham acesso e permanência no ensino superior, sem a necessidade de abandono de suas funções docentes e, conseqüentemente, de saída do campo. E neste aspecto de atuação profissional, também se torna importante ressaltar que dos nove estudantes da Licena entrevistados, além da atuação comum como monitores de EFAs, oito deles trabalhavam concomitantemente na agricultura familiar e uma atuava como docente em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Além disso, todos os nove entrevistados participavam de movimentos e organizações sociais em seus territórios de origem.

Quanto aos desafios vivenciados pelos entrevistados no processo de formação por alternância na Licena, as avaliações construídas por eles destacaram aspectos relacionados tanto ao ritmo da alternância (4/5) quanto ao corpo docente do curso (1/5). Nas avaliações que destacaram como desafio o ritmo da alternância, os entrevistados indicaram a existência, principalmente no primeiro ano do curso, de conflitos entre os períodos de Tempos Universidade da Licena e os Tempos Escola das EFAs de atuação. São avaliações que, de maneira geral, destacaram que o conflito existente entre os calendários escolares – Licena e EFAs, gerou diversas dificuldades na atuação dos estudantes como monitores, como ausência das aulas nas EFAs, necessidade de substituições, realização de acordos com a direção da EFA, reposição das aulas, dentre outros. As avaliações destacaram, ainda, que o ritmo da alternância da Licena contribuiu para um aumento significativo do volume de atividades acadêmicas durante os Tempos Comunidade, o que gerou dificuldades para a atuação destes profissionais nas EFAs e nas atividades da agricultura familiar. Assim, entre os entrevistados, identificamos uma avaliação e o reconhecimento comum de que o ritmo da alternância adotado no início do curso gerou prejuízos tanto em âmbito da atuação profissional nas EFAs quanto nas

unidades de produção agrícola familiar.

A alternância da Licena tem um lado negativo, que a gente tem uma sobrecarga de trabalho para o Tempo Comunidade. Mas eu entendo que o Tempo Comunidade é encaixado nas práticas de registro e tal. Ele é necessário que seja dessa forma. Mas, na maioria das vezes, eu vejo que as outras licenciaturas, até mesmo a Lecampo [Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais], ela organizava melhor os Tempos Comunidade, os estudantes passavam menos tempo nas Instituições de Ensino e podiam dedicar mais tempo, visando que você está formando em educador do campo, principalmente, para atuar nas EFAs. Então, eu vejo que o calendário da alternância da Licena é meio desfavorecido para o monitor de EFA, lembrando que a gente vive na EFA. Toda vez que eu venho para cá eu tenho que colocar uma pessoa no meu lugar e eu não acho isso muito legal. (MONITORA 1).

A alternância para quem trabalha, ela dificultou um pouco. Principalmente para quem trabalha nas escolas. Tanto é que quando eu comecei eu dei pane no sistema para poder dar conta. E aí, porque você trabalha na EFA e sai de lá e cai aqui, então foi um pouco difícil. E ao mesmo tempo, tem algumas coisas, que às vezes a gente tem que fazer na Licena e que dificulta a gente ter uma relação maior com aquilo que a gente tem vínculo no campo. [...]. (MONITORA 5).

Ainda sobre o ritmo da alternância na Licena, torna-se necessário destacar que, enquanto quatro entrevistados avaliaram a organização dos tempos formativos como um desafio para o processo de formação; um entrevistado avaliou essa dinâmica pedagógica como sendo uma potencialidade do curso. São avaliações que, embora aparentemente possam parecer contraditórias, revelam lógicas distintas de compreensão dos entrevistados. Assim, enquanto um entrevistado destacou o ritmo da alternância na Licena como sendo uma condição favorável para a inserção e permanência dos sujeitos do campo no ensino superior, sem prejuízos de suas atividades profissionais; quatro estudantes destacaram o ritmo de alternância do curso, na especificidade da organização dos Tempos Universidade, como sendo um fator comprometedor do desenvolvimento de suas atribuições profissionais como monitores de EFAs.

No conjunto, essas avaliações dos estudantes da Licena revelaram, entre outros aspectos, que a organização do ritmo de alternância no curso enfrenta desafios diversos. Um deles refere-se à constituição de um ritmo de alternância que seja capaz de viabilizar a inserção e a permanência da diversidade dos sujeitos que integram o curso – sejam eles agricultores familiares, egressos de escolas do campo, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, dentre outros estudantes de diferentes regiões

dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Bahia (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017); e não apenas dos sujeitos que atuam como monitores de Escolas Família Agrícola. Outro desafio refere-se à necessidade de compatibilização do ritmo da alternância do curso à realidade organizacional da UFV, considerando que os tempos e os ritmos do processo de formação devem ser constituídos em consonância com as condições disponibilizadas pela Universidade para a permanência dos estudantes no *campus* durante os Tempos Universidade. Condições estas que envolvem a adequação do ritmo de alternância ao calendário da graduação da UFV; disponibilidade de hospedagem; acesso aos restaurantes universitários, laboratórios, museus, salas de aula; dentre outras. Por fim, um terceiro desafio relaciona-se às diferentes realidades dos estudantes que são profissionais da educação – muito particularmente os monitores de EFAs que trabalham com calendários escolares muito específicos; como fator que inviabiliza a constituição de um calendário de Tempos Universidade capaz de compatibilizar todas as realidades e demandas individuais. Quanto a particularidade das EFAs, é importante esclarecer que a elaboração do calendário escolar de cada escola tem como diretriz o contexto e a realidade local da instituição e dos seus parceiros – as famílias, movimentos e organizações sociais, as Instituições Públicas de Ensino Superior, dentre outros; o que confere a cada Escola Família Agrícola autonomia para definir o seu calendário escolar, assim como os períodos de Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Quanto à avaliação que atribuiu ao corpo docente o desafio vivenciado no processo de formação na Licena, ela enfatizou as dificuldades enfrentadas pelos professores, nos primeiros semestres de implantação do curso, para uma articulação entre os conteúdos teóricos das disciplinas acadêmicas e os saberes oriundos das experiências dos estudantes. Essa dificuldade foi atribuída ao fato dos docentes do curso não possuírem experiências anteriores na formação por alternância, não tendo, diferentemente dos estudantes monitores das EFAs, um conhecimento aprofundado sobre os princípios desta dinâmica pedagógica.

Com relação à pedagogia, eu não sei hoje como estão as outras turmas, mas a nossa turma, como foi a primeira, temos que sempre frisar isso, a maioria dos nossos educadores não estavam preparados e muito menos capacitados para trabalhar. Eles estavam aprendendo ainda essa questão da alternância. [...]. (MONITOR 7).

E neste aspecto, torna-se importante destacar que mesmo as avaliações que

destacaram a qualificação e comprometimento dos docentes da Licena como uma das potencialidades do processo de formação, existia um reconhecimento das dificuldades vivenciadas pelos professores, na fase de implementação do curso, na integração entre os conteúdos científicos e os saberes oriundos da vida e do trabalho dos estudantes. Foram dificuldades que, segundo Lima (2017), em seu estudo que privilegiou a perspectiva dos docentes da Licena, foram sendo superadas à medida em que o curso foi se consolidando na UFV. E neste processo, o envolvimento anterior dos docentes em atividades diversas no contexto da agricultura familiar e dos movimentos camponeses, assim como as experiências de intervenções culturais e com metodologias participativas, dentre outras atividades que revelaram aproximações e vínculos com a realidade do campo brasileiro, foram consideradas como fundamentais para ancoragem de representações e de práticas pedagógicas que foram sendo construídas ao longo do curso.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As avaliações construídas pelos estudantes revelaram, de maneira geral, como uma política pública implementada em parceria e diálogo com os movimentos e organizações camponesas, a despeito dos desafios e dificuldades enfrentadas, têm possibilitado uma formação de educadores do campo habilitados em Ciências da Natureza sob uma perspectiva de valorização e respeito aos modos de vida, de trabalho, a cultura e as lutas dos sujeitos do campo. Uma formação que, na afirmação do direito dos camponeses a uma escola do campo, tem buscado construir práticas pedagógicas alicerçadas no diálogo, troca de saberes e construção coletiva do conhecimento. Assim, podemos inferir que a formação na Licena tem contribuído, dentre outros aspectos destacados pelos estudantes entrevistados, para a afirmação dos princípios do movimento da educação do Campo, particularmente a defesa de acesso e permanência dos educadores do campo – no caso, monitores de EFAs, a uma formação superior qualificada, que lhes possibilite fundamentação teórica e prática para a implementação de processos educativos mais articulados às realidade de vida e trabalho dos povos do campo (SILVA; SILVA, 2018).

É sob esta perspectiva que gostaríamos de considerar as potencialidades e os desafios identificados pelos estudantes, monitores de EFAs, no processo da formação por alternância vivenciado na Licena. Assim, enquanto a qualificação do corpo docente e o ritmo de alternância do curso foram identificados como potencialidades do processo de

formação; a ausência de experiência anterior do corpo docente na alternância e o ritmo desta dinâmica pedagógica também foram considerados como aspectos desafiadores da formação vivenciada na Licena. Se, de início, as avaliações são convergentes nas referências ao corpo docente e ao ritmo da alternância, consideradas, simultaneamente, como potencialidades e como desafios do curso; uma análise mais aprofundada sobre cada um destes aspectos nos revelou a presença de lógicas distintas e não contraditórias entre estes aspectos.

Assim, como potencialidades, enquanto a referência ao corpo docente da Licena destacou o comprometimento e a formação acadêmica dos educadores do curso; as referências ao ritmo da alternância destacaram que a utilização desta dinâmica pedagógica para os estudantes, monitores das EFAs, favorece a inserção e permanência no ensino superior, sem prejuízos para as suas atividades profissionais nestas escolas e na produção da agricultura familiar. Por outro lado, como desafios do processo de formação, enquanto as referências ao ritmo da alternância do curso destacaram aspectos da periodicidade da organização dos tempos formativos da Licena; as referências ao corpo docente destacaram a qualificação dos professores para uma atuação específica no processo de formação por alternância. E aqui é interessante ressaltar que as considerações sobre a ausência de experiências anteriores dos docentes da Licena na formação por alternância revelam uma representação da alternância como sendo uma dinâmica pedagógica exclusiva das Escolas Família Agrícola. Todavia, mesmo com essa representação orientando a avaliação de que a ausência de experiência anterior dos docentes na alternância constitui um dos desafios da formação, a maioria dos entrevistados reconheceu que o nível de formação e o empenho dos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade do campo foram aspectos potencializadores do processo formativo.

Em relação as considerações sobre o ritmo da alternância da Licena, também é importante ressaltar, ao lado dos monitores de Escolas Família Agrícola, a presença de uma diversidade de sujeitos sociais – agricultores familiares, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, dentre outros; que integraram as duas primeiras turmas do curso. Essa diversidade de sujeitos, culturas e modos de vida no interior do curso colocou para a Licena, dentre outros desafios, a organização de um ritmo de alternância capaz de atender tanto as diferentes realidades de vida e trabalho dos estudantes, quanto a realidade e a dinâmica organizacional da UFV. Desafio este que

envolveu esforços constantes de compatibilizações diversas, seja do calendário escolar da graduação; de disponibilidade de hospedagem; de acesso aos restaurantes universitários, laboratórios, salas de aula, museus; dentre outros. Portanto, esforços e empenhos diversos diante da complexidade das realidades socioeconômicas dos estudantes, sobretudo daqueles que atuando como profissionais da educação, especialmente os monitores de EFAs, têm que atender a calendários escolares específicos. São sujeitos, realidades e exigências diversas que, por sua vez, inviabilizam a constituição de um calendário no qual os Tempos Universidade atendam todas as demandas individuais.

Finalizando, torna-se importante reiterar que as avaliações construídas pelos estudantes da Licena, monitores de EFAs, revelaram aspectos diversos do processo de formação vivenciado no curso de formação de educadores do campo. Dentre eles, a constatação da existência de esforços constantes dos docentes do curso para implementação de um processo de formação orientado para articular os saberes científicos aos saberes e práticas sociais construídas pelos estudantes, de maneira a reconhecer e valorizar os modos de vida, de trabalho e de lutas sociais presentes na realidade do campo brasileiro. Assim, a despeito dos desafios e enfrentamentos que ainda se fazem necessários, consideramos que a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa tem contribuído para a formação de monitores das EFAs como educadores mais críticos e reflexivos, ampliando suas capacidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais articuladas às realidades de suas escolas, dos estudantes e dos territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. M. Percursos formativo da turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-34.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Ciências da Educação e Formação, Universidade François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, 2003.

BRASIL. **Edital de seleção n. 2/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo**, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 maio 2020.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: C., R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 95-121.

CARVALHO, J. das G. **A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FARIAS, M. C. G. **Alternância Pedagógica na Formação do Educador: Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA**. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

KÖLLN, M. **Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV**. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2016.

LIMA, S. L. P. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV**. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2017.

LOPES, N. C. **Trajatórias Escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFV**. 2016. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2016.

MARLIÉRE, R. G. T. **Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo**. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2018.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n.º 140, p. 587-609, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n.º 2, p. 220-253, 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>>. Acesso em: 06 out. 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-61.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

PRADO, D. Q. do. **Sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: os Egressos em Perspectiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2020.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Líber Livro, 2012.

SILVA, D. G. D. da. **A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2018.

SILVA, D. G. D. da; SILVA, L. H. da. Licenciatura em Educação do Campo: contribuições à formação de monitores de Escolas Família Agrícola. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 3, n. 3, p. 891-910, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5919/14424>>. Acesso em: 06 out. 2020.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: Editora CRV, 2012.

SOUSA, A. P. F. de. **Práticas Pedagógicas em Alternância: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Instrumentos Pedagógicos - Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza**, 2019. Disponível em: <DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**, 2018. Disponível em: <<http://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-Ci%C3%A7ncias-da-Natureza.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2020.

Recebido em: 07.10.2020

Aceito em: 24.06.2021

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

CARLOS IAN BEZERRA DE MELO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Fortaleza/CE, Brasil.

E-mail: ian.melo@aluno.uece.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1555-3524>.

FRANCISCO EDISOM EUGENIO DE SOUSA

Doutor em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Quixadá/CE, Brasil.

E-mail: francisco.eugenio@uece.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2544-7103>

SILVINA PIMENTEL SILVA

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza/CE, Brasil.

E-mail: silvina.silva@uece.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-3608>

RESUMO

Considerando o crescente direcionamento das pesquisas sobre formação de professores em Matemática a aspectos mais subjetivos do desenvolvimento desse profissional e em vistas de contribuir com a discussão nesse âmbito este artigo tem por objetivo identificar e discutir sobre elementos que compõem o processo de constituição da identidade profissional docente (IPD) de discentes de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública cearense. Com amparo teórico nos estudos de Dubar (2005), Nóvoa (1992), Farias *et al.* (2009), Ledoux e Gonçalves (2015), entre outros, optou-se, metodologicamente, pela realização de um estudo de caso qualitativo, utilizando-se da História de Vida Temática como técnica de produção de dados. Como resultados, apontamos importantes elementos identitários na formação inicial dos sujeitos em questão, quais sejam: a concepção sobre docência e sobre Matemática e seu ensino, o currículo do curso, o entendimento sobre a relação entre teoria e prática, com ênfase nos estágios supervisionados, e, de maneira especial, a prática formativa dos professores formadores e, por conseguinte, suas identidades. Do apanhado decorre a necessidade de dedicar maior atenção a tais aspectos da/na formação inicial e, sobretudo, investigar como se constitui a IPD dos professores formadores atuantes nas licenciaturas e como esta repercute na constituição identitária dos futuros professores de Matemática.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Formação de professores. Licenciatura em Matemática. Professor de Matemática.

CONSTITUTIVE ELEMENTS OF THE MATHEMATICS TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY

ABSTRACT

Considering the increasing direction of research on teacher education in Mathematics towards more subjective aspects of the development of this professional and in order to contribute to the discussion in this context, this article aims to identify and discuss elements that make up the process of constitution of the teacher professional identity (TPI) of students of a degree course in Mathematics at a public university in Ceará (Brazil). With theoretical support in the studies of Dubar (2005), Nóvoa (1992), Farias *et al.* (2009), Ledoux and Gonçalves (2015), among others, it was chosen, methodologically, to carry out a qualitative case study, using the Thematic Life History as a data production technique. As results, we point out important identity elements in the initial formation of the subjects in question, namely: the conception of teaching and Mathematics and its teaching, the curriculum of the course, the understanding of the relationship between theory and practice, with emphasis on supervised internships, and, in a special way, the formative practice of the teacher trainers and, consequently, their identities. From the above comes the need to devote greater attention to such aspects of/in initial training and, above all, to investigate how the TPI of teacher trainers working in undergraduate courses is constituted and how it affects the identity constitution of future Mathematics teachers.

Keywords: Teacher professional identity. Teacher training. Degree in mathematics. Mathematics teacher.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

RESUMEN

Considerando la creciente orientación de la investigación sobre la formación del profesorado en Matemática hacia aspectos más subjetivos del desarrollo de este profesional y con el fin de contribuir a la discusión en este contexto, este artículo tiene como objetivo identificar y discutir elementos que componen el proceso de constitución de la identidad profesional de profesores (IPP) de estudiantes de un grado en Matemáticas en una universidad pública de Ceará (Brasil). Con apoyo teórico en los estudios de Dubar (2005), Nóvoa (1992), Farias *et al.* (2009), Ledoux y Gonçalves (2015), entre otros, se eligió, metodológicamente, por realizar un estudio de caso cualitativo, utilizando la Historia de Vida Temática como técnica de producción de datos. Como resultado, señalamos elementos de identidad importantes en la formación inicial de las asignaturas en cuestión, a saber: la concepción de la enseñanza y la Matemática y su enseñanza, el currículo del curso, la comprensión de la relación entre teoría y práctica, con énfasis en pasantías supervisadas, y, de manera especial, la práctica formativa de los docentes formativos y, en consecuencia, sus identidades. De lo anterior surge la necesidad de dedicar una mayor atención a dichos aspectos de/en la formación inicial y, sobre todo, investigar cómo se constituye el IPP de los formadores de docentes que trabajan en cursos de pregrado y cómo afecta la constitución identitaria de los futuros profesores de Matemáticas.

Palabras clave: Identidad profesional de profesores. Formación de profesores. Grado en

Matemáticas. Professor de matemáticas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce no seio das discussões sobre a formação do professor de Matemática. Longe de esgotar suas questões, cada vez mais pesquisadores têm dedicado esforços no sentido de apreender as nuances desse ato complexo que é formar um profissional docente. Sobretudo quando consideramos a historicidade da constituição e da identidade dos cursos de licenciatura no âmbito das ciências exatas, como é o caso da Matemática, nos quais é possível constatar uma tendência à desvalorização dos aspectos subjetivos da formação, com forte ênfase ao viés *bacharelesco* e ao saber científico (D'AMBRÓSIO, 1993).

Esse caráter complexo, dinâmico e, sobretudo, subjetivo que a formação docente conserva revela-se no sentido de que não há padrão, não há “receita pronta e acabada” que sirva a todos em suas trajetórias formativas. As nuances desses percursos são dadas, de certo modo, pelo próprio formando, que carrega consigo particularidades, vivências, sua história. Não descartamos, evidentemente, a existência de aspectos comuns que, mesmo encarados sob diferentes óticas, são essenciais para uma formação satisfatória.

Nosso foco, todavia, é a especificidade que cada sujeito, imbuído de particularidades, personalidade, expectativas e anseios, atribui à sua formação profissional. É justamente essa visão pessoal (recoberta por toda bagagem individual, afetiva e emocional que o formando traz consigo) sobre esses elementos práticos, tangíveis da formação (saberes de um professor), que compõe a identidade profissional docente (IPD). Considerada como a relação entre as crenças, concepções, saberes, sentidos e vivências que constitui o ser professor, é essa identidade que norteará a prática docente, consubstanciando e materializando a compreensão do profissional acerca de sua individualidade, de seu pertencimento à categoria, de seu entendimento e comprometimento para com a Educação.

Evidencia-se, assim, a relevância que o processo de constituição da IPD tem para a formação do professor, ao fazer com que esse enxergue, compreenda e potencialize esse vir a ser. Adquirindo aspecto contínuo, esse movimento não se inicia e se encerra no âmbito da formação inicial, mas perpassa diversos setores e momentos da vida do professor, sujeito que, desenvolvendo-se profissionalmente, mobiliza sua(s) identidade(s)

(MELO; SILVA; FALCÃO, 2021).

É nesse contexto que surgem os questionamentos provocadores desta pesquisa, quais sejam: como o professor de Matemática enxerga o processo de constituição identitária no âmbito da formação inicial? Como os cursos de licenciatura dessa área tratam esse aspecto da formação docente e quais ferramentas, ambientes e/ou situações mobilizadoras da IPD oferece aos licenciandos? Estão esses sintetizados na seguinte pergunta norteadora: Quais os principais elementos aos quais os discentes e egressos desses cursos atribuem sua constituição enquanto professor?

Para responder a tais inquietações, realizamos um estudo de caso qualitativo com o objetivo de identificar e discutir sobre os elementos que compõem o processo de constituição da identidade profissional docente (IPD) de discentes e egressos de um curso de licenciatura Matemática ofertado na modalidade presencial, de uma universidade pública cearense, a partir de suas próprias percepções. Interessa-nos saber quais valores profissionais, pedagógicos, afetivos e afins, são cultivados nos alunos desse curso e quais experiências educativas, vivências e relações, permitem que se constituam enquanto professores de Matemática. Em síntese, objetivamos investigar o processo constitutivo da IPD em professores de Matemática em formação.

A fim de contemplar um número pequeno, mas significativo, do universo de professores formandos e formados, elegemos seis participantes, entre egressos e discentes, procurando maior representatividade nos quesitos sexo (três homens e três mulheres), idade (entre 20 e 45 anos), grau de instrução (três licenciandos e três licenciados, sendo, destes, um especialista e um mestre), área de atuação docente (Ensino Fundamental, Médio e Superior) e tempo de atuação (de zero a 30 anos de experiência). Dada a postura ética adotada, pautada na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e, uma vez que nosso interesse não se trata sobre a quem pertence a história, mas, sim, a história, em si, e o que dela podemos extrair, optamos por utilizar letras do alfabeto para representar nossos sujeitos, preservando seu anonimato.

Buscando a perspectiva humanística dentro da formação do professor de Matemática, especialmente se tratando de uma pesquisa sobre vivências, trajetórias, sentidos e significados, apresenta-se como abordagem investigativa mais adequada a escuta dos próprios sujeitos. Outrossim, “as trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 62), a partir dos quais é possível traçar parâmetros de análise sobre a temática em discussão.

Entre os métodos articulados à história oral, como técnica de produção de dados optamos pela História de Vida Temática (MEIHY; HOLANDA, 2013). Essa escolha mostrou-se coerente com nossos propósitos, pois, “dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 40). Sendo assim, decidimos investigar a (re)constituição das IPD dos indivíduos em questão, a partir de seus próprios discursos e tendo como foco suas próprias trajetórias formativas.

Em outras palavras, voltamos nosso olhar para “o processo pelo qual o indivíduo passa para ir constituindo sua identidade ao longo de sua História de Vida” (FREITAS, 2006, p. 5). Nesse sentido, ainda segundo essa autora,

O uso da História de Vida como metodologia justifica-se porque mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, ela é a via de acesso à sua exploração. Na História de Vida podemos identificar as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. Mais do que isso, ao narrar sua História de Vida, o indivíduo identifica o que pensava que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser no futuro. A história lembrada não é uma representação exata do passado, ela traz aspectos do passado e os molda para que se ajustem às identidades e aspirações atuais do narrador, assim, a identidade do narrador molda suas lembranças (FREITAS, 2006, p. 6).

Entendemos que as questões levantadas nesta investigação podem colaborar com questionamentos a respeito do compromisso dos cursos de formação inicial para com a Educação, do fortalecimento do professorado enquanto classe trabalhadora, logo, de sua identidade, e do reconhecimento do sujeito enquanto profissional docente que é (ou pode vir a ser). Desejamos contribuir academicamente com as discussões dessa temática e, assim, com a reflexão sobre a formação dos professores de Matemática.

Este artigo está, assim, disposto da seguinte maneira: após esta introdução, realizamos uma discussão teórica, abordando o conceito central de nossa pesquisa: a IPD. Em seguida, abordamos as falas dos participantes, ressaltando pontos de aproximação e distanciamento, que dispararam reflexões sobre a temática, e, por fim, arrematamos a análise com considerações procedentes da investigação.

TECENDO DISCUSSÕES SOBRE IDENTIDADES PROFISSIONAIS: ENTRE TEORIAS, PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES

Embora seja simples perceber a importância de falar sobre formação e refletir sobre os vieses a ela relacionados, não é tão trivial assim entender o conceito e a dimensão do tema IPD. Inicialmente porque, ao tratar como identidade docente, no singular, já caímos em uma confusão semântica, na qual englobamos vários aspectos de um processo que é, na verdade, plural. Falar de identidade é, com efeito, falar de identidades, no plural, que se coadunam na composição de um ser, nesse caso, um profissional docente.

Brevemente, e longe de esgotar a temática, é necessário um resgate mais geral sobre o estudo da socialização e da identidade, de modo a estabelecer conexões entre a dimensão mais subjetiva da “identidade para si” e as relações e interações sociais que interferem na construção de identidades (DUBAR, 2005). O estudo da socialização e da identidade é algo bastante complexo que remete à dimensão de uma prática psíquica dentro da abordagem sociológica.

Partindo-se do pressuposto de que é através da imersão na dialética do social e convivendo no mundo que o sujeito vai construindo significados aos acontecimentos objetivos dos contextos no quais está inserido, pode-se afirmar que é a construção dos significados que lhe garante a possibilidade de apreender o mundo como realidade social dotada de sentido. O sentido compartilhado permite ao sujeito estabelecer relações com o mundo, mundo de outros, mundo que já existia e que agora também lhe pertence. Sujeito e mundo passam a estabelecer entre si uma integração criativa e criadora, através de um “nexo de motivações”, que vai permitindo, a ambos, uma contínua identificação mútua.

A identidade vai, assim, se compondo da articulação sucessiva de diversos papéis sociais com os quais o sujeito se identifica ou estabelece mecanismos contrários à identificação. Os papéis definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social e são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Dessa forma, a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e suas formas de agir. O sujeito tipificado, por sua vez, interage socialmente através do desempenho de papéis, os quais se distribuem diferentemente pela sociedade através, principalmente, da divisão de trabalho e disposição social do conhecimento, e vão sendo incorporados através dos processos de socialização.

Para se compreender a identidade de um personagem, no caso de um professor, será preciso que se perceba a elaboração e construção dos papéis sociais. O estudo sobre a IPD, desse modo, contextualiza-se na dinâmica social, pois as identidades individuais só poderão ser compreendidas na socialização, que possibilita a intercomunicação com diversas instâncias da realidade, compreendendo grupos referenciais e dentro de uma perspectiva histórica que dará alguns contornos do movimento da identidade coletiva em questão.

A socialização, conforme o sociólogo francês Dubar (2005), é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve sua maneira de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que o cercam, tornando-se um ser social. É, portanto, entendida como processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. Em tal afirmativa está implícita a compreensão de que as identidades dependem da trajetória de vida do sujeito e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela primeira socialização familiar.

Esta argumentação considera a hipótese de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade, e, ainda, que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do eu. A análise sociológica em questão permite considerar duas formas de identidades, a *identidade para si* e a *identidade para o outro*, apoiada no cerne do processo de socialização a partir do qual “(...) a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A construção das identidades sociais se fundamenta na articulação entre duas transações: é resultado da interação entre um processo sincrônico, relacionado às condições objetivas dos sistemas de ação (a acomodação para si da identidade para o outro), e um processo diacrônico, que implica a subjetividade de estruturas internas (a tentativa de manter as identificações anteriores advindas da trajetória social através da incorporação da identidade para o outro na identidade para si). Segundo Dubar (2005, p. 140), as identidades se constroem, pois, “na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem”.

Considerar tais interações consiste em aceitar o caráter dinâmico das configurações identitárias: uma articulação relativamente estável (durante certo período de tempo) entre essas formas de transação, mas que podem evoluir segundo novas articulações em busca de novos reequilíbrios. Tal articulação consiste também em aceitar a ideia de que as negociações ao redor da identidade impedem aceitar rotulagens autoritárias de identidades pré-definidas, e que esse processo de negociação resulta na construção conjunta entre configurações objetivas e subjetivas.

Dubar (2005) reforça, ainda, a hipótese da dualidade do funcionamento do social, irreduzível a classificações gerais advindas ou da “comunidade” ou da “sociedade”. A identidade de uma pessoa depende de suas estruturas internas e da relação com os outros. Nesta acepção, a noção de identidade é concebida como um jogo de processos de identificação, sempre mutáveis, ainda que referenciados na concretude do campo de possibilidades em que o sujeito seleciona, ativamente, esquemas de ação dentre as várias alternativas que se lhe apresentam. Vale destacar, em tempo, o caráter relacional da identidade, em que se manifesta uma tensão permanente entre identidades para si e para o outro (manifestadas em atos de pertença e atos de atribuição).

No caso do professor, partindo das articulações presentes na composição identitária que foram postas, pode-se dizer que sua IPD está relacionada a como o mesmo entende-se enquanto sujeito profissional, como encara seu papel e compromisso para com a Educação e a como se insere e se relaciona dentro da docência. Assim, consideramos que um profissional docente é “uma pessoa que se faz professor” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 58), que constrói sua identidade em meio às relações e expectativas que perpassam o campo educacional. É interessante salientar que “sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que o diferenciara, pois, suas experiências são singulares, o tornará semelhante a um determinado grupo ao qual pertence, neste caso, os docentes” (LIMA, 1995 *apud* FARIAS *et al.*, 2009, p. 60).

Sua identidade é, portanto, produto e produtora do pertencimento à profissão, tornando-o um igual, tanto quanto um diferente, produzindo autenticidade e certa autonomia, instituindo-o como sujeito exclusivo da/em sua prática. De modo que, é correto afirmar, o processo constitutivo da IPD se configura como uma relação dialética. Constituir uma identidade presume ser o indivíduo, simultaneamente, constituído por esta; à medida em que o professor vivencia a formação e a prática da docência, incorporando elementos que consolidam o indivíduo enquanto profissional, mobiliza sua(s)

identidade(s), afirmando-se sujeito em/de um contexto.

Não obstante, a IPD pode ser reconhecida como a interação entre as crenças, concepções, saberes, sentidos e vivências, que compõem o ser professor. Identificar esse elemento dentro do percurso formativo e debruçar-se sobre ele é imprescindível para a formação, visto que tal processo constitutivo permeará toda a prática do professor e o fará enxergar-se como tal. Essa identidade “que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida” (IZA *et al.*, 2014, p. 276-277). Isso pois “as múltiplas experiências do professor – pessoal, social e profissional – compõem uma ‘teia de significados’ [...] que funciona como uma bússola na medida em que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 59).

A identidade docente se apresenta, assim, como um “espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 34). De tal modo que

A identidade profissional é a articulação de como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente. [...] Inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 112).

Nas palavras de Pimenta (1997, p. 7),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da *significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições*. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (grifo nosso).

No que tange ao caráter organizacional, Farias *et al.* (2009) destacam, por sua vez,

três aspectos fundamentais para a composição da IPD: história de vida, formação docente e prática pedagógica. Daí a importância de investigar essa temática de constituição identitária profissional no âmbito da formação inicial docente, uma vez que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para além do ensinar o que deve ser ensinado e ensinar como deve ser ensinado, pensar a formação do professor é considerar os processos de socialização que atravessam a atividade docente. “O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (MARCELO, 2009, p. 112). Nessa perspectiva, consideramos os cursos de licenciatura um espaço-tempo genuíno de reflexão *sobre e no* processo de constituição identitária.

Indo de encontro a essa expectativa, entretanto, D’Ávila (2007) aponta que as licenciaturas têm tido um peso limitado na construção da IPD. A autora constata que aparentemente “o elo entre a construção da identidade profissional (que deveria ser um dos objetivos da formação profissional), e formação inicial parece perdido” (D’ÁVILA, 2007, p. 236). Afirma, ainda, que

A formação inicial será tanto mais importante para a carreira do futuro professor quanto mais próximo ele estiver da construção identitária desse sujeito. E isso passa pela sua organização coletiva. Para além da academia, esses cursos têm que estar em relação muito estreita com o meio escolar de atuação desses futuros ensinantes (D’ÁVILA, 2007, p. 237).

Especificamente quanto ao professor de Matemática, o debate sobre a IPD perpassa, ainda, além de todos esses fatores, a relação do sujeito com o saber matemático e sua expressão enquanto disciplina curricular, além da concepção do formando quanto à Matemática e seu ensino. Marcelo (2009) aponta, nesse sentido, que, dentre as constantes da constituição identitária, o conteúdo que se ensina constrói identidade.

A discussão conduzida até aqui, amparada pelos estudos referenciados, aponta para uma série de elementos que potencializam o trabalho com e sobre a IPD, os quais chamaremos de elementos identitários. São estes que, dentro e fora das licenciaturas, moldam o aspecto identitário do professor, afirmando ou não sua ação docente, impelindo-o ou não profissão adentro. A presença e/ou ausência, além do modo como

estes elementos estão inseridos e dispostos nos percursos formativos de cada sujeito, individualmente, determina de maneira expressiva que tipo de professor se é (ou será), e, ainda, como sua prática se manifesta e atinge o meio em que se externa.

Isso em vista, investigar quais elementos são fundamentais no processo de formação e, ainda, fundantes da IPD dos sujeitos em questão, professores de matemática formados ou em formação, esse fazer-se e refazer-se professor, é o que propõe esta pesquisa, e é o que veremos a seguir.

HISTÓRIAS DE PROFESSORES: FORMAÇÃO, PERCURSOS E IDENTIDADES NAS LINHAS DAS NARRATIVAS

Através das trajetórias narradas, em meio às singularidades das histórias, dos contextos e das personagens, pudemos traçar pontos em comum, que, como apontado na literatura consultada, estão, em sua maioria, presentes nos percursos formativos dos professores, em geral, os quais são chamados nesta interpretação de elementos identitários. Na esteira desse entendimento, Farias *et al.* (2009) classificam o percurso constitutivo da IPD em duas dimensões (pessoal e profissional), e, nestas, destacam três elementos identitários: história de vida, formação docente e prática pedagógica. Cumpre salientar que esses aspectos não são fases isoladas e desconexas, mas, sim, construções que se coadunam constantemente, permeando todo o percurso de constituição e desenvolvimento profissional.

Partindo desse pensamento, observamos conjunturas pessoais relativamente semelhantes entre nossas personagens (participantes desta pesquisa), dentre as quais, inicialmente, destacamos a origem humilde. As poucas oportunidades acadêmicas, numa época em que não haviam outros cursos na cidade, como é o caso de alguns dos entrevistados, ou, ainda, a impossibilidade de arcar com os custos de uma formação particular de nível superior, impulsionou, em certa medida, os sujeitos às licenciaturas, conforme observamos nas seguintes falas:

[...] foi muito mais dificultoso no Ensino Médio, porque exigia livros e eu não tinha condições financeiras para comprar livros... então era tudo a base da cópia e estudando em casa, levando o livro do colega emprestado, para estudar em casa (Professor P).

A [minha] mãe costumava dizer, na época – que eu queria até fazer científico, né, que era o que a gente se preparava para fazer faculdade –, aí a mãe dizia assim: “[...] curso de menina pobre é magis... é Normal”, que é o Normal, o magistério (Professora S).

Mesmo em condições, muitas vezes, precárias, essas escolas, que serviam à toda comunidade, foram tidas como lugar de grande importância, por permitirem o contato dos mais jovens com a Educação formal. Um espaço de referência, onde as primeiras manifestações das aspirações profissionais surgem, e que, de tão próximas, acabam se conectando à figura do professor. Isso faz com que os futuros professores cheguem aos programas de formação com um ideário a respeito do que fazem os professores, haja vista as inúmeras horas que passaram como alunos (MARCELO, 2009).

Nessa perspectiva, quanto à influência dos professores que tiveram durante os anos da Educação Básica, lembram nossos sujeitos:

Eu tinha uma professora no quarto ano bem severa, muito severa para todo mundo... mas pra mim ela foi a melhor professora da minha vida. E ela toda sexta-feira cobrava a tabuada, e eu sempre fui muito bem nas aulas dela... (Professora S).

[...] tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio eu tenho duas referências, [...] que eram professoras de Matemática e Português, respectivamente, [...] e eu, hoje, quando eu percebo que eu escrevo, que eu leio as coisas, eu sempre lembro dela, de alguma coisa, dela falando, dela explicando, entendeu? (Professora F).

Esse contato diz respeito também à postura do professor perante a disciplina que lecionará. Algo marcante na fala de nossas personagens foi, na maioria dos casos, a predileção pela Matemática, ou, ao menos, uma “relação de paz” com essa disciplina. Essa aproximação deve-se, em boa parte, aos professores que conseguiram fazer com que seus alunos compreendessem a matéria, passando a admirá-la. É o que nos mostram os trechos a seguir:

[...] ele [professor de Matemática] também tinha uma didática muito boa... e essas questões de didática são muito interessantes, porque ele não usava aquilo que a gente vê tanto, que é material concreto, essas coisas assim da Educação Matemática... Mas eles têm uma forma de ensinar que é diferente, entendeu? Que não é aquela coisa que joga lá... “vou passar o conteúdo e pronto, o aluno que quiser aprenda”, não. Eles... você sente que o professor bom é aquele que tem a preocupação em passar para o aluno; que o aluno aprenda (Professora F).

Eu comecei a gostar de Matemática no oitavo [ano], e no primeiro ano do Ensino Médio foi que eu encontrei o professor que me encaminhou a chegar até aqui [...]. E ele me inspirou muito! As aulas dele... juntamente com outro professor, que era do segundo ano... foram os dois que me incentivaram a chegar aqui na Matemática, e me fizeram ver a docência com outro olhar (Professora D).

Muitas vezes, ainda, o contato com a profissão docente se estende para dentro de casa. Metade de nossos entrevistados tiveram professores na família, o que aumentou consideravelmente sua aproximação para com a profissão. É o que relata o professor P,

por exemplo, ao lembrar que na infância costumava ajudar sua mãe nas ações da escola: “eu nasci, minha mãe já sendo professora, alfabetizou todos os meus irmãos. [...] e, através disso, a gente foi criando um certo gosto pela... pelo ato de ensinar” (Professor P). E também a professora D, quando lembra:

[...] meu encontro com a docência foi desde nascida, por que minha mãe é professora. [...] pela minha família, o lado da família dela, ser basicamente quase toda de professor, ou seja, desde o começo eu fui criada dentro de uma escola, e tal... já foi criando aquela familiaridade com a escola, com o ato de ensinar (Professora D).

Com efeito, conforme afirma Gama e Fiorentini (2008, p. 5), “como trajetórias, nossas identidades incorporam o passado e o futuro em um mesmo processo de negociar o presente [...] e são marcadas e influenciadas pela presença do ‘outro’”. Portanto, “[...] a formação apresenta-se como contexto integrador das vivências (passadas e presentes), tendo em vista a constituição de um projeto de desenvolvimento profissional” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 66). Daí a necessidade de considerarmos os aspectos subjetivos do sujeito ao longo da formação, proporcionando espaços de discussão e reflexão sobre as histórias e vivências dos professores, por exemplo. Em outras palavras, entranhar o percurso de significados, atrelando aos percalços vividos pelo formando, para que esse possa atribuir sentido à sua prática, e se perceber enquanto sujeito historicamente situado, não somente em sua vida, mas também na de seus alunos.

No que diz respeito à prática docente, ainda são comuns casos em que essa etapa antecede a formação inicial. Foi como aconteceu com a professora S, por exemplo, a qual começou a dar aulas tendo concluído apenas o 2º grau (com habilitação específica para o Magistério de 1ª a 4ª série do então 1º grau). Ela lembra:

[...] lá na escola [...] surgiu uma vaga de uma professora que tinha falecido, e ela era professora de Matemática de lá... já tinha entrado alguns professores, mas não tinha dado certo. [...] aí, minha mãe me levou lá, conversou com o diretor da escola – foi ela que foi lá – e perguntou se ele não podia me botar na escola no lugar dela, aí ele disse: “vá lá, pra gente experimentar”. Na época eu tinha 18 anos. [...] comecei a dar aula lá, e desde então... nunca mais parei (Professora S).

Adentrar em sala de aula, com ou sem a formação de nível superior, sem dúvidas, marca um processo de (re)constituição da identidade profissional. É essencialmente no chão da escola onde visualizamos e podemos sentir na prática as possibilidades, as nuances e os limites da profissão. Ao passo que simboliza a inserção no ambiente escolar, o exercício da docência propicia o confronto entre as teorias apresentadas na formação

inicial e a realidade da escola, das quais resultarão importantes considerações e sentidos sobre a profissão. Essa interação mobiliza a identidade do professor, através da reflexão da prática (PIMENTA, 1997).

Quanto aos subelementos da prática pedagógica, influenciam na (re)constituição de nossa IPD: o contato com os outros sujeitos da comunidade escolar (gestores, colegas docentes, funcionários, familiares); em grande parte, os alunos e toda experiência de vida que trazem consigo; as séries/turmas nas quais atuamos e os conteúdos os quais ensinamos; a interação e vivência das políticas públicas educacionais; os planos curriculares, Projetos Político-Pedagógicos (PPP), técnicas de ensino e avaliação, dentre outros.

Dos seis sujeitos da pesquisa, três ainda não possuem experiência profissional, enquanto que os três que já são professores na prática relatam os primeiros anos de experiência profissional como fundamentais para a estabilização na profissão. Foi já nesse início que o contato com o ambiente escolar trouxe a certeza da escolha pela docência, como enfatiza o professor P, quando diz:

[...] após um ano de faculdade, apareceu uma vaga para cá, [...] para tirar uma licença de uma professora. E eu vim, né. Eu tinha 18 anos de idade. Aí eu vim. Era para dar aula no oitavo, nono, e primeira série do ensino médio. E, assim, foi uma experiência muito boa para mim, porque... boa e desafiadora, porque eu tinha que estudar, continuar estudando na faculdade, porque exigia muito, e vendo como professor, pela minha primeira vez (Professor P).

Com o professor T, por sua vez, foi um pouco diferente: suas primeiras experiências com o ensino não foram das melhores, mas contribuíram definitivamente no discernimento do que era, em sua opinião, bom ou ruim na Educação, do que lhe agradava ou não em relação às incumbências profissionais. Outro marco no processo constitutivo identitário recorrente nas falas dos nossos personagens é a necessidade de conciliar trabalho com os estudos da formação inicial, uma vez que, como já retratado, por questões financeiras, poucos puderam dedicar-se integralmente à faculdade, tendo que aliar expedientes de emprego à graduação.

De acordo com D'Ávila (2007, p. 231), “dos momentos mais importantes no processo de construção identitária profissional, encontram-se a saída do sistema escolar e a entrada e confrontação no mercado de trabalho”. Isso se manifesta de variadas formas, como, por exemplo, quando as falas dos entrevistados se aproxima de uma crítica ao descompasso do que é abordado na universidade e o que é vivenciado na escola, como

vemos a seguir:

Eu posso dizer que o que eu aprendi e o que eu ensino hoje de sala de aula, não tem muito a ver como o que eu aprendo na faculdade não. [...] E eu acho que tudo que eu aprendi, até em Matemática, foi estudando para ser uma boa profissional (Professora S).

[...] eu tinha essa noção, que mesmo para ser professor do Ensino Médio, a gente tinha muitas falhas na formação Matemática, isso sem discutir questões de formação didática, pedagógica... formas de se fazer aquele conteúdo ou coisa do tipo... (Professor T).

[...] eu faço uma ressalva que a gente estuda muita Matemática, né, mas não é a Matemática que a gente vai ensinar. [...] A Matemática que eu vou ensinar eu vou ter que rever sozinha, vou ter que, graças às coisas aí que eu participei já mais no final do curso, com relação à Educação Matemática, eu vou ver a questão de que eu não tenho que ensinar como eu aprendi; eu tenho que ensinar da melhor forma possível (Professora F).

Ou, ainda, quando apontam a materialização e vivência das teorias discutidas nos cursos de licenciatura, como diz o professor T: “enquanto a gente discutia aqui nas disciplinas da faculdade, eu pude conhecer na prática, né, a estrutura... a estrutura do ensino, o jeito que a coisa é montada, estrutura de escola”. Decorre daí a necessidade de maior valorização e maior espaço de/para reflexão sobre a prática docente no âmbito da formação, reforçando o caráter formativo do saber da experiência.

É imprescindível que, ao tratarmos de formação inicial, entendamos, de fato, qual seu papel e seu real objetivo. É nos cursos de licenciatura onde os professores em formação têm contato com as teorias e a formalização intelectual do que compõe como seu dever profissional. Assim como qualquer outro curso de nível superior, que visa capacitar o sujeito para o desempenho da profissão, a formação inicial do professor representa o momento de contato com os saberes e competências requeridos *na e para* a prática docente. É, portanto, um dos espaços de aprendizagem da docência que fornece um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor elabora sua identidade (LIMA NUNES; FARIAS, 2007).

Em linhas gerais, para atingir esse objetivo as licenciaturas devem considerar e estruturar-se em dois eixos formativos: a formação objetiva do professor, sendo este um sujeito “ensinante”, que, para tanto, precisa “saber coisas”, e, ainda, a formação subjetiva, que diz respeito, a grosso modo, a sua constituição pessoal enquanto profissional da Educação. Porém, assim como os elementos identitários, essas perspectivas da formação inicial devem caminhar lado a lado, em consonância e, sobretudo, permanente articulação, para que não se reforce as dicotomias já existentes nos cursos de licenciatura.

Muito embora as reformas educacionais que tangem à formação de professores

tenham gradativamente aproximado as propostas e currículos das licenciaturas de uma concepção mais integradora, que compreende o professor como um profissional de saberes específicos, as práticas e concretização destas ainda refletem, na maioria dos casos, formatos tradicionais. “Os cursos de licenciatura insistem em ensinar teorias obsoletas, que se mantêm nos currículos graças ao prestígio acadêmico associado a elas, mas que pouco têm a ver com a problemática educacional brasileira” (D’AMBROSIO, 1999, p. 82 *apud* CYRINO, 2008, p. 85). É o que nos sinaliza o seguinte relato:

Foi um desafio. Porque, assim, eu imaginei, dentro da faculdade de Matemática, [...] que eu ia conseguir identificar nela, ou aprender nela, o que eu tinha curiosidade, que era dar significado, mas não foi, entendeu... porque era algo muito mais complexo [...] muitos cálculos... um pouco distante do que se trabalha hoje na Educação regular. É por isso que eu digo que era um outro mundo, era uma coisa sem muito elo, que eu acredito que até hoje tenha essa dificuldade (Professor P).

Esse pode ser considerado outro elemento identitário na formação docente: o currículo do curso. Afinal, como ferramenta de execução do PPP, é por meio do currículo que a concepção formativa do curso se materializa. Esse aspecto foi notavelmente presente nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Embora sendo elogiado por alguns, a grande maioria dos personagens aferiu críticas ao currículo em questão. Vejamos, a seguir, a oposição das falas:

Bom, o curso aqui é... a ementa, [...] a grade é uma grade belíssima! Dá apoio total para você continuar estudando Matemática no Ensino Superior. Porém os professores não garantem isso, né, eles não fazem isso acontecer, a maioria... (Professor L).

Porque você sabe que na faculdade você não consegue ver muito, em específico, o assunto que é tratado, por exemplo, no Ensino Médio, no Ensino Fundamental. O que se trata na faculdade em relação ao Ensino Médio e o Ensino Fundamental, lá dentro da faculdade, (...) é uma coisa bem simples, uma coisa básica (Professor P).

[...] o que eu acho que falta é, nas disciplinas básicas, né, tipo as geometrias básicas, as... probabilidade, combinatória, essas disciplinas que, teoricamente, formam as pessoas até o Ensino Médio, eu acho que falta dá uma outra visão a essas disciplinas. [...] Nas disciplinas de cunho mais pedagógico, digamos assim, eu acho que a gente precisa discutir mais, sei lá, por exemplo, as tendências em Educação Matemática...a gente tem uma visão superficial disso, [...] além de superficial, com pouca Matemática (Professor T).

Esse cenário reportado pelos nossos entrevistados corrobora com o apontado por Pires (2000, p. 11), quando diz que:

Em termos curriculares, a licenciatura em Matemática é composta por dois grupos de disciplinas, geralmente desenvolvidos sem qualquer tipo de articulação. Num grupo estão as disciplinas de

formação específica em Matemática e noutro estão as disciplinas de formação geral e pedagógica. Geralmente, esses dois grupos de disciplinas são desenvolvidos de forma desarticulada e, até mesmo, contraditórias. [...] Pode-se dizer também que, em muitas instituições formadoras, há um certo desprestígio do segundo grupo de disciplinas e dos professores que trabalham com elas.

Esse menosprezo pelas disciplinas chamadas pedagógicas, citado pela autora, é manifestado nos contextos formativos do curso, reproduzido por parte dos professores formadores, e introjetado nos alunos, que passam a considerar tais disciplinas como desimportantes, ou, ainda, apenas como complemento. É o que nos relata o professor P, quando diz que: “Eu gostava muito das disciplinas de Didática, gostava demais mesmo. Era até chacota para os meus colegas, né, que eles diziam que não era para eu estar ali, que era pra eu estar na faculdade de Pedagogia” (Professor P).

Nossos sujeitos, entretanto, demonstraram afeição ou, pelo menos, consideração para com as disciplinas pedagógicas, encarando tais espaços de discussão sobre a profissão docente, a atuação do professor e o *como fazer* docente enriquecedores em seus arcabouços formativos. A única exceção, talvez, tenha sido o professor L, que, partindo de sua predileção e tendência ao bacharelado, julgou tais disciplinas como irrelevantes em sua formação. Muitos disseram ainda ter “se encontrado” como professor em meio a esses ambientes de discussão didático-pedagógica. Vejamos os relatos a seguir:

[...] a gente sempre estava estudando outras teorias, outras ideias, e praticando, que também não era só estudar, não, tentar praticar também, né, algumas ideias, para ver outros resultados. Isso contribuiu também para minha prática (Professor P).

Eu fiz uma disciplina de [...] Estrutura e Funcionamento da Educação, [...] ótima, ótima, ótima mesmo. Não foi aquela coisa chata de ler leis, né, que, a grosso modo, é isso que as pessoas fazem. Foi uma disciplina super crítica, muito bacana nesse sentido (Professor T).

[...] eu fico me perguntando o que seria de mim se eu tivesse saído da faculdade sem essa disciplina [Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática], porque foi essa disciplina que me abriu para o mundo da Educação Matemática, que é aquela coisa que hoje cada vez eu percebo mais: não dá pra você ensinar só sabendo Matemática! Não dá! (Professora F).

Outro ponto destacado por nossos entrevistados foi o que concerne ao estágio supervisionado. Mesmo sendo garantida por lei uma consideração relevante às horas de prática no currículo, a cultura vigente preconiza a formação conceitual/teórica do licenciando, relegando, muitas vezes, um pequeno espaço à mobilização desses conhecimentos adquiridos e exercício da prática docente.

Os estágios, que deveriam ser o momento de reflexão sobre o exercício da profissão e a junção dos saberes mobilizados durante a formação, acabam, dessa forma, não surtindo efeito significativo no processo formativo, acarretando, muitas vezes, uma má inserção do futuro professor no contexto escolar, trazendo-lhe confusões sobre a profissão, e impactando negativamente em sua IPD, quando não se é dado o devido prestígio a esse componente da formação, isto é, quando é feito de qualquer jeito, sem planejamento, e, sobretudo, sem proporcionar as reflexões esperadas.

Prova disso são as falas do professor T, por exemplo, que afirmou ter tido uma ótima experiência com os estágios supervisionados, uma vez que desempenhava funções na escola, acompanhado, muitas vezes, pelo professor da disciplina de estágio, e, ainda, participava de discussões em aula na faculdade, sobre as percepções e análises dos alunos acerca das vivências na escola. Podemos citar, ainda, o relato do professor P, que, mesmo trabalhando como docente à época, optou por realizar o estágio supervisionado, entendendo esse como um momento crucial na formação do professor de Matemática:

Eu quis fazer Estágio. Mesmo estando em sala de aula eu fui estagiário. Até mesmo para ver outra realidade. Para ver se funcionava... o que funcionava aqui poderia funcionar em outro canto, e funcionou. Para ter acesso a outras pessoas. [...] eu queria ver se o que acontecia com os meninos aqui, que eles aprendiam, se os meninos lá do colégio estadual poderiam aprender também com essa metodologia que eu tinha, com essa forma de ensinar, entendeu? (Professor P)

Percebendo as fragilidades dos cursos de formação inicial nesse aspecto da conexão e introdução à prática, as políticas educacionais têm investido em ações de iniciação à docência. É o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (PRP). Dentre os nossos sujeitos, apenas os três mais jovens tiveram acesso à primeira política formativa, e estes ressaltam, sem exceção, o quanto o programa influenciou na consolidação de suas concepções sobre a docência. Tendo atuado como bolsistas durante dois anos cada uma, as professoras F e D relatam o quão fundamental foi em suas trajetórias de formação ter estado inseridas na escola, ainda na graduação:

[...] [O Pibid] teve uma contribuição imensa, né, para essas reflexões que eu tenho hoje, para a visão que eu tenho hoje, que eu compreendo a minha função social, é por isso que eu digo que eu não preciso só da Matemática, eu preciso muito mais que isso. Ensinar é uma coisa muito mais complexa do que só você saber Matemática. Enfim... E o Pibid, com certeza, contribuiu de forma inigualável para isso.

O que me segurou aqui [no curso de Matemática] justamente foi o Pibid. Foi o Pibid que me aproximou, de certa maneira, de um professor especial, que era o qual eu

acompanhava, e me fez ver a docência... [...] a escola não era aquele bicho-de-sete-cabeças, que eu havia pensado que era. [...] E me veio na minha cabeça, assim, a vontade de mudar. A vontade de permanecer, a vontade de permanecer na Matemática, de ser professora, que até então, eu não tinha pensado... assim, eu pensava muito na Matemática, mas pensar em ser professora, em assumir, em está ali naquela realidade, não (Professora D).

Noutra perspectiva, o Pibid incidiu também na IPD do professor L, ao dar-lhe a convicção de que não queria ser professor da Educação Básica, como indica ao dizer que: “O Pibid me mostrou, de fato, que eu não quero ser professor da escola básica. Eu não quero, de maneira alguma, ser professor de escola básica. Eu quero continuar estudando Matemática e, mais na frente, quem sabe, ser professor universitário” (Professor L). Tal aspecto merece ser considerado, pois, à medida que o estudante de licenciatura tem a oportunidade de ver a Educação acontecendo na prática, com todos os seus acertos e falhas, ônus e bônus, é capaz de afirmar-se em sua convicção de que é realmente a profissão almejada, ou reavaliar tal decisão.

Como visto até aqui, as falas dos entrevistados convergiram em alguns aspectos e divergiram em outros, colaborando, dessa forma, na construção de uma análise que pudesse evidenciar quais elementos constituintes da IPD estão presentes na formação inicial do professor de Matemática no curso estudado. Todas as narrativas colhidas pela pesquisa, todavia, caminharam próximas ao evidenciarem um elemento como primordial nesse processo de (re)constituir identidades profissionais: a prática dos professores formadores.

A pesquisa apontou que é quase imediato a relação que se faz entre os anos de estudo e os professores que se teve. Primeiramente, pelo estímulo e inspiração à docência. Foi assim com grande parte dos nossos entrevistados, como evidenciado, que se aproximaram da profissão por meio de um(a) professor(a), que serviu de inspiração, seja pela forma como ensinava a disciplina, pela relação que mantinha com os alunos, ou qualquer outro fator. É interessante destacar, contudo, que as más práticas são, talvez, mais lembradas que as boas. Como dito anteriormente, esse julgamento é parte do processo de construção identitária. E, além de aproximar o aluno da docência, serve de inspiração para sua futura prática. D’Ambrósio (1993, p. 38) confirma essa afirmação, dizendo que “as pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado”.

Não é diferente na formação inicial. Embora ainda vívidas em nossas memórias as

performances dos nossos antigos mestres, é inevitável que tomemos como parte fundante da nossa IPD a prática dos professores formadores da graduação. Inevitável e importante que seja assim, uma vez que, como sujeitos autônomos em formação, é crucial que tracemos modelos de referência para o nosso fazer docente. E se não forem os nossos próprios professores parâmetros primordiais para a nossa prática, quem serão?

Essa dimensão ficou bastante explícita nas conversas com os professores, pois, por serem as vivências mais enfáticas, muitas das falas dos personagens da pesquisa trouxeram consigo críticas e opiniões sobre as práticas docentes no Ensino Superior. Uma das quais podemos citar é o descompromisso com a finalidade das licenciaturas de formar professores, por parte de alguns formadores. Descompromisso manifestado na falta de pontualidade, assiduidade, planejamento das aulas e atitudes semelhantes. Ou, ainda, pelo menosprezo para com a docência expresso em alguns discursos e ações, que sugerem ter como principal foco a formação de um matemático (bacharel em Matemática) e não a de um professor de Matemática.

Tal aspecto é remetido na seguinte fala:

[...] eu sinto falta dessa formação pedagógica, e eu acho, como eu já disse, não basta você ter Matemática, né? Todo professor deveria ser licenciado, inclusive nas universidades, é uma coisa que eu ousa dizer. Deveria ser licenciado e ter, pelo menos, um mestrado em Educação, por que é para ser professor, não é pra ser matemático, entendeu? (Professora F).

Como defendido ao longo desta escrita, a formação de professores é um processo de Educação para adultos, que deixam no Ensino Médio a condição de sujeitos passivos, e assumem o papel de profissionais em formação, prestes a entrarem no mercado de trabalho e formarem outros indivíduos. Essa noção não se demonstra presente nas ações de alguns formadores, segundo relato de entrevistados, que assumem uma postura deliberadamente “professoresca” (na falta de um termo melhor), não se percebendo como colaboradores no processo de formação dos formandos, mas, sim, como detentores do saber, que têm única e exclusiva função a de instruírem e avaliar o aluno (como gostam de pensar, ser “sem luz”).

Tais atitudes se materializam por meio de um ensino tradicional, no qual o professor repassa o conteúdo da disciplina de forma mecânica e fechada às críticas, utilizando-se também de métodos tradicionais de avaliação. Um famigerado modelo de estímulo e reação. Os relatos a seguir dizem respeito a essas dimensões:

Às vezes, você acaba se deparando com algumas pessoas que se formam no mesmo local

que você e que reproduz, dentro da escola, [...] a forma que ele é tratado na faculdade. Sendo que são mentalidades diferentes, níveis diferentes, outras fases, entendeu. Os meninos não são adultos... (Professor P).

[...] eu não quero ser aquele professor. Eu tomei aquele exemplo como uma coisa que eu não quero ser. Aquilo eu não quero, eu não gostei que fosse feito comigo, então eu não quero fazer com outras pessoas. Eu acho que sou mais humana (Professora S).

Contraditoriamente, esse aspecto divide espaço no contexto das licenciaturas com uma autonomia equivocada atribuída aos alunos, sintetizada na recorrente ideia do “se vire”. Ancorado nessa noção distorcida de autonomia, o professor isenta-se do dever de orientar e acompanhar o estudante em seu progresso cognitivo e intelectual, delimitando arbitrariamente suas próprias atribuições e ficando, sobretudo, alheio ao fracasso estudantil. Tais concepções, ao mesmo tempo que derivam dessa visão de universidade, originam uma outra na qual não se compreende ao certo quando a autonomia vira negligência, nem quando o acompanhamento pedagógico se torna autoritarismo, viés que foi evidenciado na narrativa do professor T:

[...] eu acho que, às vezes, na universidade, as pessoas fazem muito [...] as disciplinas de qualquer jeito, né... “Ah, quem está aqui é grande, está a fim de estudar, então posso dar de qualquer jeito que o cara vai aprender, eu não me...”, as pessoas não se responsabilizam pelas suas ações aqui dentro. Deveriam se responsabilizar mais, porque, muito embora os alunos sejam grandes e queiram aprender – teoricamente –, mas eu acho que facilita a vida do aluno, o jeito que você faz a disciplina... facilita no sentido de que talvez torne o aprendizado mais agradável, né, e atraia mais... não é facilitar no sentido de aprovar, não (Professor T).

Não obstante, em meio às noções imprecisas sobre o Ensino Superior, há também a tendência, reproduzida por parte dos professores formadores, de valorizar a pesquisa em detrimento da docência. Ignora-se, nessa prática, que ambas constituem em pé de igualdade o tripé da universidade, junto, ainda, à extensão. Esta última é, por conseguinte, pouquíssimo considerada no contexto formativo retratado.

Há, ainda, a visão que diz respeito à Matemática, em si, no caso em estudo. As concepções que os formadores carregam consigo sobre essa ciência, seu ensino e aprendizagem, ficam entranhadas nos discentes. Caso o formador entenda a disciplina como meio de inserção social, considerando sua precisão, mas buscando, ainda, alternativas para sua desmitificação, possivelmente o licenciando também assim procederá. Se o professor, por sua vez, considera e valoriza o aspecto “duro” da Matemática, salientando seu rigor e exatidão, assim o aluno, muito provavelmente, a

considerará. Isso é evidenciado na seguinte fala do professor T: “É aprender o jeito duro de ser, e, inclusive o jeito duro de a Matemática ser, né. A Matemática é construída desse jeito meio duro, então a gente acaba aprendendo bastante”.

Juntando todas essas observações sobre a prática dos formadores o que se sobressai é um distanciamento – que queremos crer não ser intencional – do caráter humano da formação de professores, defendido em nossos escritos iniciais. Muitos personagens aqui retratados citaram essa tensão e desencontro entre concepções, que geraram, também, desencontros entre expectativas e realidades.

Havendo vislumbrados elementos identitários presentes no curso em estudo, seguimos para considerações últimas, esboçadas a seguir.

INTERPRETAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de uma formação de pessoas que virão a ser profissionais, a valorização do viés subjetivo das licenciaturas, em contraposição àquela preparação meramente conteudista, é importante para a promoção de espaços significativos de aprendizagem dentro do contexto formativo. Espaços esses onde o indivíduo possa atribuir sentidos ao processo de formação e entender-se em meio à profissão, fortificando seu vínculo com esta e, por conseguinte, mobilizando sua IPD.

[...] a partir da formação recebida, da convivência, do exercício docente na sala de aula e das relações com os objetos situados no ambiente de prática, o professor entra num processo de dar *sentido* à profissão. Nessa linha de raciocínio, o *significado* de ser professor não é mais um “acidente de percurso”, mas sim, um ofício com o qual ele cria um sentimento de pertencimento (LEDOUX; GONÇALVES, 2015, p. 82, grifo dos autores).

Para que a formação se efetive e essa tomada de consciência seja possível é necessário um (re)encontro da licenciatura com seu propósito, o de formar professores. Isso, pois a maneira como estão postas atualmente as licenciaturas remete aos antigos moldes da formação docente, que priorizam o saber científico da área a ser ensinada em detrimento dos saberes específicos da docência. Assim,

Na nossa busca de uma formação de professores de Matemática, precisamos ter em mente que não existe separação entre os que formam e o que são formados, e sim um enfrentamento conjunto de desafios que nos levem a mudanças de concepções e à busca de identidade profissional (PAIVA, 2008, p. 109).

Em vista disso, urge humanizar cada vez mais os espaços de formação, começando pelos cursos de licenciatura. Soma-se a essa necessidade a importância de quebrarmos os paradigmas que levam os cursos de licenciatura nas áreas das ciências exatas – em particular os de Matemática – a uma direção quase que oposta da formação docente. Não é porque lecionará uma disciplina que tem sido árdua no desempenho estudantil, que o professor de Matemática em formação deve adquirir uma postura “professoresca”, dura, fechada às problemáticas da Educação.

Muito pelo contrário. Justamente por não ter ainda atingido, de maneira geral, o bem querer dos alunos, ainda sendo considerada uma das disciplinas mais rejeitadas da Educação Básica, a formação do professor de Matemática tem o dever de andar de mãos dadas com os saberes pedagógicos, entendendo estes como meio para efetivar o ensino dos conteúdos matemáticos necessários para a socialização do aluno. “É essencial que o programa de formação facilite esse processo, criando indivíduos críticos de sua própria ação e conscientes de suas futuras responsabilidades na formação matemática de nossas crianças” (D’AMBROSIO, 1993, p. 40).

As propostas de formação para a docência deverão garantir condições teórico-metodológicas que permitam a iniciação crítica do licenciando no seu campo de atuação profissional, num movimento que articule teoria e prática, enquanto unidade indissociável do trabalho docente. As propostas de formação que se orientarem por esse pressuposto devem pautar sua prática na compreensão de que a teoria estudada nas diversas disciplinas do currículo de uma licenciatura adquire significado no confronto com os problemas da prática.

Trata-se de entender o real papel das licenciaturas em Matemática, que é formar professores, não matemáticos. Visões contrárias a essa são potencialmente problemáticas, e culpadas, em boa parte, pelo quadro atual da formação docente e do desempenho educativo, como um todo, e, ainda, por discursos apreensivos, como o do professor T, que diz: “quando eu terminei a licenciatura a única sensação que eu tinha era que eu estava preparado para fazer um outro curso bem feito”.

Deve-se garantir que os alunos das licenciaturas tenham possibilidades de encontrar-se com e na profissão, proporcionando meios de que estes atribuam sentidos sobre suas vivências, práticas e sua formação, que “está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA,

1992, p. 26). Afinal,

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Mostra-se necessário que os cursos de formação inicial dediquem maior atenção e espaço ao trato para com a IPD, assim como que se conheça os elementos identitários que constituem o professor, para que estes sejam tidos como suportes e orientadores da formação, valorizando as histórias de vida dos sujeitos, as práticas pedagógicas (passadas, presentes e futuras), e, principalmente, os contextos, as ações e vivências na formação inicial que moldam o futuro professor.

Por fim, há de se considerar que a prática docente, de fato, consubstancia a formação, isto é, materializa, concretiza e executa os planos, objetivos e propósitos do ensino. Isso significa, para nossa análise, que, além de considerar os impasses e questões próprias de cada um dos elementos identitários expostos, cumpre observarmos com atenção as práticas formativas realizada pelos formadores, reveladoras de suas próprias identidades profissionais, considerando sua influência na constituição identitária do futuro professor.

Não acreditamos, contudo, que a ação do professor tem caráter soberano, autonomia ilimitada e influência exclusiva sobre a trajetória formativa em si. Mas, sim, que a forma como o docente do Ensino Superior enxerga sua posição profissional, seu papel social e o desempenho do seu dever pode assegurar ao licenciando uma formação mais consistente, reflexiva e emancipadora de sua prática. Da mesma forma que pode acarretar danos na mobilização de sua IPD e perpetuar práticas de ensino comprovadamente pouco eficazes no atual contexto educacional.

Tal faceta expressa a dimensão do ato de formar alguém, em outras palavras, as atribuições de ser um professor. E, naturalmente, todos esses espectros da prática dos professores formadores estão relacionados às identidades docentes desses profissionais. Essa conclusão se sobressai em nossa análise: a ação dos docentes da licenciatura é, de fato, uma grande responsável no processo de construção identitária do formando, no contexto em estudo. A maneira como esse formador conduz a trajetória formativa, corporificando o curso em si, é determinante às boas e, principalmente, às más impressões

do sujeito sobre a docência enquanto profissão e carreira.

REFERÊNCIAS

CYRINO, M. C. de C. T. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.) **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

D'AMBRÓSIO, B. S. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pró-Posições**, v. 4, n. 1 (10), p. 35-41, mar. 1993.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 219-240. Disponível em <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em 14 set. 2017.

DUBAR, C. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I. M. S. de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2009.

FREITAS, F. L. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Professores de Matemática em início de carreira: Identidades & Grupos Colaborativos. In: **GRUPO DE TRABALHO 19 DA XXXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu-MG, out. 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT19-4139--Int.pd> . Acesso em 04 abr. 2018.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **REVEDUC**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em 24 fev. 2017.

LEDOUX, M. L. P.; GONÇALVES, T. O. Identidade do professor que ensina Matemática: elementos estruturantes do processo identitário. **REMATEC**, Ano 10, n.19, p. 79-93, mai./ago. 2015. Disponível em <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/42>. Acesso em 20 nov. 2017.

LIMA NUNES, A. I. B.; FARIAS, I. M. S. de. Ser professor: labirintos da trajetória profissional e pessoal. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, Maceió, **Anais...**, Maceió, Alagoas: 2007.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8>. Acesso em 24 abr.2016.

MELO, C. I. B. de; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**. Belém/PA, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>. Acesso em 10 mai. 2021.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2013.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: São Paulo, 1995, p. 29-42.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.) **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, n. 3, set. 1997. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em 25 mai. 2018.

PIRES, C. M. C. Novos desafios para os cursos de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática em Revista**, ano 7, n. 8, p. 10-15, jun. 2000.

Recebido em: 10.03.2021

Aceito em: 25.06.2021

ESPAÇOS FORMATIVOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Professora aposentada do Instituto de Formação Antonino Freire - IEAF, Teresina/PI - Brasil.

E-mail: adalvanira2010@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-2616>

JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC,
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina/PI - Brasil.

E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>

RESUMO

Nos cursos de formação inicial de professores, compreende-se o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como espaço de aprendizagens teóricas e práticas na formação docente. Com base nesse pressuposto, o presente estudo parte da seguinte questão-problema: no ECS, quais ações formativas são vivenciadas nos espaços de aprendizagem da profissão docente pelas professoras em formação? Tendo em vista que o objeto deste estudo é o ECS, optou-se por professoras em formação em razão de a docência compreender uma profissão essencialmente feminina, de acordo com Gatti e Barretto (2009). Nessa perspectiva, objetiva-se refletir sobre as ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagens da profissão docente. Tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área de educação, recorre-se à narrativa no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior, tendo como dispositivo o Memorial de Formação com quatro professoras em formação inicial. Na reflexão acerca das ações formativas desenvolvidas na sala de aula da academia e na escola campo de estágio, assimilaram-se algumas questões, a saber: o ECS precisa oportunizar uma discussão mais sólida sobre a prática; as professoras da Instituição formadora necessitam priorizar reflexões com base nas atividades desenvolvidas nos espaços de formação, com a finalidade de articulação com os conhecimentos teóricos para que as professoras em formação possam subsidiar a tomada de decisão no desenvolvimento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Licenciatura em Pedagogia. Professoras em Formação.

FORMATIVE SPACES IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PEDAGOGY: NARRATIVES OF TEACHERS IN TRAINING

ABSTRACT

In initial teacher training courses, the Supervised Curricular Internship (ECS) is understood as a space for theoretical and practical learning in teacher training. Based on this assumption, the present study starts from the following problem-question: in the ECS, what training actions are experienced in the learning spaces of the teaching profession by the teachers in training? Knowing that the object of this study is the ECS, teachers in training were chosen because teaching

comprises an essentially female profession, according to Gatti and Barretto (2009). In this perspective, the objective is to reflect on the training actions experienced by teachers in training in the learning spaces of the teaching profession. Based on the experiences reported regarding the use of the qualitative approach in the area of education, the narrative is used in the context of the Degree course in Pedagogy of a Federal Institution of Higher Education, having the Training Memorial as a device with four teachers in training initial. In reflecting on the training actions developed in the classroom of the academy and in the internship field school, some questions were assimilated, namely: the ECS needs to provide a more solid discussion about the practice; the teachers of the training institution need to prioritize reflections based on the activities developed in the training spaces, in order to articulate with the theoretical knowledge so that the teachers in training can subsidize the decision making in the development of the pedagogical practice.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Degree in Pedagogy. Teachers in Training.

ESPACIOS DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS CURRICULARES DE PEDAGOGÍA SUPERVISADA: NARRATIVAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN

En los cursos de formación inicial docente, la Pasantía Curricular Supervisada (PCS) se entiende como un espacio de aprendizaje teórico y práctico en la formación docente. Con base en este supuesto, el presente estudio parte de la siguiente pregunta-problema: en la PCS, ¿qué acciones formativas son vividas en los espacios de aprendizaje de la profesión docente por los docentes en formación? Teniendo en cuenta que el objeto de este estudio es el PCS, se eligió a los docentes en formación porque la docencia es una profesión esencialmente femenina, según Gatti y Barretto (2009). En esta perspectiva, el objetivo es reflexionar sobre las acciones formativas vividas por los docentes en formación en los espacios de aprendizaje de la profesión docente. Con base en las experiencias reportadas sobre el uso del enfoque cualitativo en el área de la educación, la narrativa se utiliza en el contexto de la Licenciatura en Pedagogía de una Institución Federal de Educación Superior, teniendo como dispositivo el Memorial de Capacitación con cuatro docentes en formación inicial. Al reflexionar sobre las acciones formativas desarrolladas en el aula de la academia y en la escuela de campo de prácticas, se asimilaron algunas cuestiones, a saber: la PCS necesita tener una discusión más sólida sobre la práctica; Los docentes de la institución formadora necesitan priorizar reflexiones a partir de las actividades desarrolladas en los espacios de formación, con el fin de articularse con los conocimientos teóricos para que los docentes en formación puedan subsidiar la toma de decisiones en el desarrollo de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Pasantía Curricular Supervisada. Graduación en Pedagogía. Docentes en formación.

INTRODUÇÃO

A compreensão das ações formativas desenvolvidas tanto na academia quanto na escola campo de estágio implica conceber o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um espaço de aprendizagens na formação profissional, neste caso específico, na área da educação, tendo em vista uma realidade concreta e em transformação.

Neste artigo, detemo-nos na formação de licenciandas de pedagogia, estagiárias ou

professoras em formação, no contexto da academia e da escola, sempre em conexão com os contextos sociais mais amplos, tanto da escola e do público da educação básica quanto da própria realidade das estudantes, pois segundo Masetto (2020, p. 844), hoje, em razão das tecnologias digitais, estão inseridas “[...] em contínua rede com pessoas, acontecimentos, informações, programas, aplicativos, projetos etc”.

A partir das necessidades concretas do espaço de estágio, as professoras em formação recorrem aos conhecimentos teóricos construídos na academia e em outros contextos formativos, assim como ao uso de tecnologias digitais. Dessa forma, mobilizam saberes com vistas a subsidiar a tomada de decisão pedagógica para a transformação, a qual emerge na mediação docente em razão da dinâmica dos processos de aprendizagem como reflexos do ser e do fazer, revelados nas individualidades.

O ECS, nos cursos de formação de professores, é compreendido como espaço de aprendizagens teóricas e práticas na formação docente inicial, evoluindo na prática pedagógica ações que contemplam o diagnóstico, o planejamento, a execução e a avaliação. Esta última, quando desenvolvida ao longo do processo, proporciona as condições de regulação para a garantia das aprendizagens. Por sua vez, compreendemos as ações formativas como práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores formadores com a intencionalidade formativa dos profissionais da educação nos espaços de aprendizagem da profissão docente.

Com base nesses pressupostos, este recorte, parte da pesquisa realizada em nível de mestrado, partimos da seguinte questão-problema: no ECS do Curso de Licenciatura em Pedagogia, quais ações formativas são vivenciadas nos espaços de aprendizagem da profissão docente pelas professoras em formação?

É oportuno ressaltar que o ECS deve oportunizar aprendizagens significativas, pois a professora em formação tem a oportunidade de buscar ferramentas práticas, tanto quanto elementos teóricos que possam favorecer suas ações na perspectiva da qualidade social de seu trabalho, gerando saberes.

Na construção de sua profissionalidade, a professora em formação desenvolve atitudes de responsabilidade para com a escola e com os seus alunos, além de autonomia profissional. Pensar o estágio, nessa perspectiva, é não estar indiferente às situações complexas que ocorrem em sala de aula na escola campo de estágio e na própria academia, enquanto espaços formativos, em uma profissão essencialmente feminina, cuja condição de mulher reflete na forma de ser e estar na profissão.

Uma vez que o objeto de estudo é o ECS na formação inicial de professoras, valida-se que essa opção se justifica pelo fato de a profissão docente ser essencialmente feminina, de acordo com Gatti e Barretto (2009). À vista disso, estabelecemos como objetivo refletir sobre as ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagem da profissão docente.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área da educação, recorreremos à narrativa, de forma que, no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), para a produção dos dados empíricos, utilizamos como dispositivo o memorial de formação com as professoras em formação inicial.

Em consonância com Passeggi (2008, p. 105), “[...] no memorial, os atores-autores narram sua história de vida intelectual e profissional, descrevendo/analizando o que foi significativo para a sua formação, em resposta a uma demanda institucional”. Portanto, trata-se de um relevante dispositivo de pesquisa que contribui para a produção dos dados sobre as professoras em formação, concorrendo para a sua autoformação, porquanto oportuniza a reflexão sobre os espaços de formação no contexto do ECS.

Esse dispositivo foi utilizado com quatro professoras em formação inicial que se encontravam devidamente matriculadas no último componente curricular de Estágio Supervisionado (Estágio Supervisionado IV – Anos iniciais do Ensino Fundamental), no Curso de Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Os critérios de inclusão utilizados para a seleção das participantes foram assim designados: ser aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da IFES; estar devidamente matriculada no último componente curricular de estágio supervisionado; dispor-se a participar de forma voluntária. Visando a manter o seu anonimato, elas foram identificadas por letras do alfabeto grego (Alfa, Beta, Delta e Gama).

Com a produção dos dados empíricos, passamos a sua organização e análise que, de acordo com Bardin (2009, p. 125), “organizam-se em torno de três etapas que são cronologicamente sequenciais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, sendo que essas fases se encontram estreitamente ligadas umas com as outras na organização e análise dos dados nesta investigação.

A pré-análise compreendeu a fase de organização das mensagens, do material a ser analisado. Esta etapa, de acordo com Franco (2008, p. 52), “[...] tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens”. Em relação à pré-análise, assim afirma Bardin (2009, p. 125):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema precioso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Na pré-análise, conforme descreve a autora, realizamos a classificação e ordenamento do material para que a análise pudesse ocorrer na desejável relação com o problema de pesquisa, questões norteadoras e objetivos. Ainda em relação a essa etapa, Bardin (2009, p. 125) afirma que, “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores”, pois, no caso em evidência, a escolha das narrativas dependeu do objetivo e dos indicadores que se construíram em função da questão-problema.

Concluída essa fase, seguindo a indicação de Bardin (2009), passamos à etapa de exploração do material. Ela afirma que “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (p. 131), pois essas decisões estão de acordo com regras formuladas pelo pesquisador na primeira fase.

Quanto à terceira fase, Bardin (2009) aponta que esta se volta para o tratamento dos dados obtidos e para a interpretação e, a partir dos resultados, o pesquisador pode propor inferências e interpretações de acordo com seus objetivos de pesquisa. Esses resultados devem ser tratados de maneira significativa e submetidos a testes de validação. Em reforço, acrescentamos acerca da importância de realizarmos inferências e interpretações, sempre com o foco no objetivo, a fim de responder ao questionamento inicial.

Para o recorte que apresentamos neste artigo, buscamos a reflexão sobre das ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagem da profissão docente, conforme objetivo estabelecido inicialmente, extraído dentre as demais categorias empíricas que apresentamos na dissertação de mestrado em educação.

ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO: BASE TEÓRICA

O ECS, na condição de componente formativo obrigatório para a formação inicial nas instituições de ensino superior, constitui experiência inescusável para as futuras professoras pois, em tese, garante subsídios teóricos e práticos para que as profissionais em formação produzam conhecimento sobre as situações complexas vivenciadas no contexto escolar e, mais especificamente, em sala de aula.

Em seu artigo 1º, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como *Lei do Estágio*, estabelece que o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho. Percebemos que a Lei, que faz referência ao componente curricular, menciona a articulação do estágio com o ambiente de trabalho, evidenciando que na formação de professores, ele deve ser articulado com a escola de educação básica, ou seja, com a prática na escola, possibilitando o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Corroborando esse pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em nível superior – Resolução nº 2 – CNE/CES, de 1 de julho de 2015, em seu artigo 5º, inciso VII, afirma que a formação dos profissionais do magistério para a educação básica deve facultar

[...] a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (BRASIL, 2015, p. 6).

Pela análise dessa resolução, assimila-se preocupação com espaços que aderem a uma postura reflexiva e crítica na formação das professoras. Não obstante, ainda que contenha uma determinação legal, muitas vezes não se efetiva na prática dos cursos de licenciatura. No entanto, alerta, para o fato de que a formação de professores deve se pautar na criticidade e na criatividade.

Outrossim, promove o desenvolvimento de práticas inovadoras que devem ser, igualmente, elementos presentes na formação inicial, posto que a formação delineada pelas DCN alia teoria e prática, defendendo uma postura crítica do professor, bem como o compromisso com a inovação e a mudança.

No tocante à teoria e prática, as DCN para a formação em nível superior elencam,

dentre os princípios para a formação dos profissionais do magistério da educação básica: “V- a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 3).

Essa regra é fundamental e relevante, no sentido de que concebe o ensino associado à pesquisa e à extensão, promovendo a produção e a socialização do conhecimento. Depreende-se, então, que as professoras em formação inicial devem preparar-se para serem pesquisadoras de sua própria prática. Portanto, se a formação oportuniza espaços de aprendizagem a partir da própria prática da professora em formação, contribui para que os saberes que ela apreende ao longo do curso de formação sejam experienciados, também, enquanto profissional no desenvolvimento da prática na escola, revelando que o curso favorece a formação cada vez maior de profissionais autônomas e responsáveis em relação ao seu desenvolvimento profissional.

No que alude ao ECS, as DCN estabelecem, no Artigo 6º, que “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

Sendo assim, a discussão empreendida vai ao encontro do que reza a Lei que fundamenta esse estágio, pois não deixa de considerar a orientação de que os cursos de formação de professores devem promover a relação teoria/prática. O estágio, como vemos, não é uma atividade neutra, nem espaço para mera aplicação de conhecimentos teóricos do curso de formação inicial, uma vez que constitui uma atividade que viabiliza a pesquisa da própria prática à luz da teoria, tornando-se meritória para professoras em formação na produção de saberes.

Para Araújo (2016, p. 63), é conveniente sobrelevar que “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e o Parecer nº CNE/CP 9/2001 enfatizam a importância da articulação entre teoria e prática”. Todavia, na contramão dessa ideia, a dicotomia ou a justaposição pode gerar uma formação desvinculada dos contextos em que se realiza o ensino.

A questão é que, muitas vezes, o estágio realiza-se sem a problematização da realidade e das práticas desenvolvidas pelas professoras em formação ao longo dessas vivências, e até mesmo das memórias de quando eram alunas da educação básica. Nesse sentido, concebe-se o comprometimento da formação quando, no estágio, não são

oportunizados espaços de discussão das práticas à luz das teorias, resumindo-o à observação do contexto de uma sala de aula/escola, sem a devida problematização, sequer a necessária reflexão a esse respeito, pois, para Honório (2020, p. 237), em estudo recente sobre o Estágio Supervisionado, as práticas reflexivas são “[...] enriquecedoras da teoria-ação, e instrumentaliza a práxis pedagógica [...]”.

Ademais, cabe sublinhar que a legislação brasileira adota a concepção de que teoria e prática devem ser articuladas. Entretanto, não é isso que acontece em muitos cursos de formação de professores, que ainda se baseiam na concepção tradicional de ensino, com ênfase na reprodução de conteúdo ou em técnicas de ensino descontextualizadas que devem ser utilizadas na prática. Nesse contexto, o ECS passa a ser um espaço destinado ao cumprimento de uma carga horária, com aplicação de técnicas e métodos sem vinculação com as situações complexas e dinâmicas da sala de aula, fora da realidade.

A visão de estágio supervisionado que adotamos no presente estudo é de um componente formativo capaz de subsidiar a professora em formação no ser e no fazer docente. Subsidiar no sentido de possibilitar à aluna-professora proceder a uma análise do contexto escolar e da própria prática, refletindo e promovendo um planejamento de forma mais real, com base em situações de ensino e aprendizagem vivenciadas.

Na acepção de Pimenta e Lima (2006, p. 05), “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática”. Com isso, fica patente que o estágio não é apenas um componente do currículo, como as disciplinas, os seminários e as outras atividades, mas é, sobretudo, um instrumento capaz de aproximar a professora em formação da prática da profissão, mobilizando conhecimentos teóricos do curso de formação (saberes da formação profissional, saberes curriculares e disciplinares) e saberes apreendidos na prática (saberes experienciais), conforme discutidos por Tardif (2002).

Nesse sentido, comporta citar Araújo (2016, p. 65) para quem

O parecer CNE/CP nº 28/2001 enfatiza que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente obrigatório do currículo. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, sendo iniciado a partir da segunda metade, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim deverá ser uma atividade bastante articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora.

No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), em conformidade com o susodito autor, o estágio é compreendido como uma atividade integrante do currículo dos cursos de formação de professores que articula teoria e prática, ofertada pela instituição que conduz a formação inicial do professor em parceria com a escola básica, que também constitui espaço de formação dos cursos de licenciatura.

Sem a articulação com o trabalho em sala de aula, analisando-o, o estágio curricular supervisionado torna-se simplesmente um momento de preenchimento de fichas e de cumprimento de carga horária, sem ultrapassar as discussões propostas no campo teórico pelo curso de formação, restringindo a formação inicial e pouco colaborando para a prática da aluna-professora em sala de aula.

Coadunando Pimenta e Lima (2006, p. 07), “[...] essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”. Dessa forma, as disciplinas teóricas ganham mais espaço que a prática, seja como componente curricular ou como estágio.

Diante da necessidade de explicitar a unidade teoria e prática, compreendemos a relevância do estágio supervisionado nos cursos de formação inicial, na medida em que remete à oportunidade para a aquisição de aprendizagens e produção de conhecimentos, oportunizando a ressignificação da prática das professoras em formação inicial, quando “[...] pautada na postura crítico-reflexiva [...]”, como enfatiza Honório (2020, p. 235).

Em consonância com as ideias de Pimenta (2010), absorvemos o estágio supervisionado na condição de espaço de encontro com a profissão, no caso, da formação das professoras, o encontro com a docência. É nesse ambiente que as professoras em formação confrontam e reelaboram os conhecimentos necessários ao exercício da docência, na relação entre teoria e prática.

No estágio supervisionado, a professora em formação inicial tem a oportunidade de viver experiências que propiciam a construção do saber ensinar não apenas em um único contexto, mas em diferentes situações de ensino – aprendizagem. Por essa razão, a professora em formação deve conscientizar-se de que no processo formativo, o trabalho docente requer constante transformação, pois a sociedade está sempre em mudança, o que exige uma profissional preparada para as diversas situações que sobrevêm no cotidiano escolar e extraescolar.

Para Veiga (2002), o estágio supervisionado favorece uma das perspectivas de abordagem formativa docente: a técnica de ensino e a de professor como agente social. A técnica de ensino consiste apenas na racionalidade técnica, enquanto que o professor no papel de agente social é reflexivo quanto à sua prática docente e, por isso, articula a teoria à prática, tornando-se um profissional autônomo.

A reflexão sobre a prática docente faz com que professoras em formação pensem em novas possibilidades, a partir de diversas formas de percepção dos problemas e, conseqüentemente, do próprio entendimento da carreira profissional como professora.

É indispensável, por conseguinte, que a professora em formação, em processo de formação inicial, compartilhe experiências com o corpo docente da escola em que atua como estagiária, pois a aprendizagem com o professor experiente enriquece a sua formação.

É, na verdade, como confirma Brito (2011, p. 49), que a relação entre as professoras em formação

[...] e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para o partilhamento de experiências e, sobretudo, para a colaboração, consubstanciando o estágio como locus do aprender a ensinar, de ressignificação das crenças e das concepções dos futuros professores acerca da profissão docente e de suas peculiaridades.

Fica evidente na afirmação da autora que as professoras em formação devem manter uma interação com os professores experientes, pois eles poderão auxiliá-las, além de possibilitar uma formação baseada no partilhamento de experiências, favorecendo uma prática docente futura.

Então, podemos afirmar que a profissão docente é permeada de experiências que devem estar de acordo com uma prática docente que contribua para a formação de professores em uma perspectiva da reflexão crítica, sempre levando a profissional em formação a adquirir novos conhecimentos que contribuirão para a sua prática docente futura.

É, na verdade, como refere Ghedin (2008), a troca de experiências da professora em formação com o/a professor/a experiente que permite o desenvolvimento da reflexão crítica por intermédio da dialogicidade sobre o ensino, potencializando habilidades e conhecimentos que serão úteis no decorrer de sua formação, além de desenvolver competências relativas ao trabalho coletivo.

ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO: BASE EMPÍRICA

Para esta reflexão, detemo-nos nos relatos das professoras em formação, sujeitos da pesquisa, acerca das ações formativas desenvolvidas na academia, ou seja, no tempo de universidade, e aquelas que foram cumpridas na escola campo de estágio, no desenvolvimento do componente curricular estágio supervisionado na formação inicial no curso de pedagogia da instituição investigada, como detalharemos a seguir.

AÇÕES FORMATIVAS NA SALA DE AULA DA ACADEMIA

A formação inicial representa importante etapa da vida das professoras em formação que estão começando a compreender a dinâmica da sala de aula. Por isso, abona-se a relevância da reflexão na formação, vislumbrando a questão do professor que pensa a sua prática, que desenvolve ações voltadas para essa reflexão.

Nóvoa (1995, 2000) ressalta que o foco da formação inicial não deve ser meramente acadêmico, mas deve ser, também, profissional, de modo que articule os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação com as práticas desenvolvidas pelas professoras em formação na escola campo de estágio. Nessa lógica, não devemos acreditar que uma formação que apenas priorize conhecimentos teóricos em detrimento da prática seja a mais adequada para suprir as demandas da sociedade, mas também não podemos cair na ingenuidade de pensar que a prática não carece da teoria para a sua compreensão e reelaboração.

Assim, as ações desenvolvidas no ECS, foco desta investigação, devem ser fundamentadas quanto ao nível teórico, pois a teoria é que viabiliza a reflexão da/na prática, procurando estratégias para um bom desenvolvimento do ensino e para a aprendizagem em sala de aula.

À vista disso, sabendo da importância que o conhecimento teórico adquirido nos cursos de formação inicial tem para a prática, discutimos e analisamos os relatos das professoras em formação, sujeitos da pesquisa, sobre as ações que foram desenvolvidas no componente curricular de estágio supervisionado no tempo em que permaneceram na academia e no tempo em que permaneceram na escola campo de estágio.

Nessa perspectiva, caracterizamos os tipos de reflexão evidenciados, conforme consta no Quadro 1, mostrando os relatos das professoras em formação sobre as ações

formativas que desenvolveram em sala de aula da academia, no curso de formação.

QUADRO 1 – Ações formativas da sala de aula da academia

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO	NARRATIVAS
ALFA	O tempo em sala de aula para a disciplina de Estágio Supervisionado, embora tenha um bom planejamento, na prática deixou a desejar. Não focamos discussões suficientes para que me sentisse preparada teoricamente a desenvolver as observações e as regências durante a atuação no campo. Precisei procurar embasamento através de outras leituras que faltaram durante o tempo em sala de aula na Universidade.
BETA	Embora levando em consideração a pouca duração das disciplinas e da prática do estágio, percebe-se que durante a mesma, pouco se reflete sobre a prática do estágio enquanto docente, dentro dessas escolas. Apesar dos esforços dos professores de disciplinas de estágio, ficou evidenciado que ainda precisa melhorar bastante, pois, na maioria dos estágios, os professores não estão levando a refletir sobre sua prática no estágio.
DELTA	Embora, na sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, as oportunidades de confrontar e analisar criticamente as ações reflexivas sejam insuficientes, devido a carga horária limitada, convenientemente a maneira de pensar o que se faz e como se faz o processo educativo são analisados oportunamente a fim de problematizar a utilização e as estruturas que envolvem as ações que tornam consciente os sujeitos, e as possibilidades de conscientização que levem a emancipação.
GAMA	[...]. Assim, as ações de reflexão crítica iniciaram antes de adentrar a sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, porque planejar e executar as ações no campo de estágio supervisionado são complexas e requer bastante estudo, dedicação. Desta forma as ações de reflexão críticas presentes durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, não foram construídas para a execução das ações da prática docente que é apenas a atuação do Pedagogo em sala de aula.

Fonte: elaborado com base nos dados do Memorial de Formação (2018).

Depreendemos do exposto que as ações desenvolvidas em sala de aula da academia, no componente curricular estágio supervisionado, não contribuíram significativamente para a produção de conhecimentos acerca do processo ensino/aprendizagem em conexão com a escola campo de estágio. Como podemos observar nos relatos, a interlocutora Alfa diz que embora o estágio tenha um bom planejamento, ou seja, uma sistematização adequada, deixa a desejar em relação às questões da prática, e ainda relata que as leituras teóricas foram insuficientes para subsidiar a prática desenvolvida no estágio, na escola campo.

Sabemos que os espaços formativos da academia não são capazes de abranger teoricamente, na formação profissional, as dimensões da prática pedagógica, dada a sua amplitude e complexidade. O profissional nunca estará completo, sendo a formação um *continuum* em sua trajetória profissional, pela dimensão e riqueza dos contextos reais, que

requerem a ressignificação da própria teoria.

Porém, a grande diferença desses espaços de formação é a proposição de atividades de reflexão por meio das quais a professora em formação pudesse se apropriar das intencionalidades de sua prática para, ao tempo em que age com base na teoria que a subsidia posicionar-se diante das contradições, suplantando o confronto com as dimensões da realidade, na superação de uma consciência ingênua.

A interlocutora Beta relata que pouco se reflete sobre a prática desenvolvida na escola campo de estágio no contexto da academia e que, apesar dos esforços dos professores formadores, esse componente curricular precisa melhorar bastante, pois os professores não estão levando as professoras em formação a pensar a realidade da prática desenvolvida na sala de aula da escola campo de estágio. Do mesmo modo, a interlocutora Gama afirma que as ações de formação, relativas ao tempo que permaneceram na academia, não foram construídas em uma relação com a prática docente desenvolvida em sala de aula na escola campo.

Em consonância com Mendes e Maciel (2014), um profissional deve partir da análise de sua prática. Conseqüentemente, a professora em processo de formação inicial deve buscar subsidiar a sua prática nas ações formativas que são desenvolvidas na sala de aula da academia ao longo do ECS, com base nessa análise.

É indispensável que as professoras em formação busquem auxílio nos conhecimentos teóricos e nas ações formativas desenvolvidas em conjunto com os professores formadores, pois os conhecimentos e as discussões teóricas são fundamentais no processo de formação inicial, para que as professoras em formação possam adentrar o ambiente de sala de aula na escola campo de estágio com mais autonomia e segurança.

A interlocutora Delta relata que, embora sejam insuficientes no componente estágio supervisionado, há oportunidades de confronto e análise das ações, e espaço de investigação sobre o processo educativo, a fim de problematizá-lo. Os momentos de conversas formativas desenvolvidas na academia foram curtos e reduzidos, como podemos observar pelas narrativas das professoras em formação. Sobre a escassez de momentos formativos para discussão da teoria que instigassem a reflexão crítica da prática, aspectos explicitados pelas participantes denotam carências de reflexão de modo consciente.

Com base nas exposições das professoras em formação, percebemos que o componente curricular ECS não oferece subsídios suficientes, no que tange às ações

formativas no contexto acadêmico, capazes de contribuir para o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, pois as ações formativas não estão centradas nas necessidades da prática. Todas as professoras em formação mencionam que as ações formativas desenvolvidas nesse componente curricular de estágio deveriam instigar um pensamento reflexivo-crítico para a transformação da realidade.

Portanto, compreendemos que as ações formativas proporcionadas no estágio supervisionado no tempo academia, embora sejam bem planejadas, como revela Alfa, não possuem como elemento central a prática, preparando melhor as professoras em formação para desenvolver as observações e as regências na escola campo de estágio, tanto como profissional quanto na condição de mulher.

Beta e Delta justificam que as ações formativas desenvolvidas no tempo de academia têm curta duração e, em razão do pouco tempo, deixam a desejar, pois pouco contribui para o desenvolvimento da prática das professoras em formação na escola campo. Assim, o processo educativo não é problematizado de forma suficiente nas ações formativas desenvolvidas em sala de aula da academia, então não proporcionam aos professores em formação a consciência sobre os processos e a autonomia para a ação, com vistas à transformação das realidades.

Liberali (2008, p. 29) refere que Schön (1992) foi um dos autores que “[...] preocupou-se em ligar o conceito de reflexão à ação”. Uma formação inicial que não oportuniza momentos de reflexão na/sobre ação, conseqüentemente forma professoras desprovidos da necessária autonomia para dar conta das demandas no chão da escola.

As professoras em formação, sujeitos da pesquisa, sentiram a necessidade de executar ações formativas voltadas para a prática. A disciplina de estágio não oportunizou esses momentos reflexivos ou se o fez foi de forma reduzida, trazendo implicações para a prática das professoras em formação na escola campo e em seu futuro profissional.

O relato de Gama mostra que as ações formativas necessárias ao desenvolvimento do estágio na escola campo não foram concretamente desenvolvidas por esse componente curricular no tempo academia. Assevera, inclusive, que foram iniciadas bem antes do início do estágio, o que presumimos serem provenientes das necessidades sentidas pela professora em formação diante da complexidade da prática, carecendo, ainda, de bastante estudo. Ademais, afirma que as ações formativas desenvolvidas no tempo academia não estavam relacionadas à execução das ações na prática, no campo de estágio.

Reafirmamos a necessidade de que as ações formativas desse componente

curricular estejam relacionadas com a prática desenvolvida no campo de estágio. Essa ausência de ações formativas não concorre para a promoção de reflexão do que acontece no campo de estágio, deixando marcas negativas quanto à formação de profissionais críticos e autônomos, visto que essa prática deve ser fundamentada com o conhecimento construído que, por sua vez, não deve andar isolado da realidade, mas juntos devem desenvolver nas professoras em formação uma vontade de continuar aprendendo, buscando alternativas para a prática docente.

AÇÕES FORMATIVAS NA SALA DE AULA DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

As ações formativas desenvolvidas em sala de aula da escola campo de estágio têm como objetivo favorecer atitudes de responsabilidade e autonomia crescente das professoras em formação para com o trabalho docente. Sabemos que a formação no contexto do estágio supervisionado perspectiva atender às necessidades do trabalho desenvolvido pela estagiária em sala de aula, ou seja, o sentido do estágio, enquanto espaço formativo que sedimenta uma reflexão, está na fundamentação teórico-metodológica que sustenta as ações desenvolvidas pela futura professora na escola campo de estágio.

A formação docente não se encerra com a finalização do curso de formação inicial, ou seja, mesmo concluindo a graduação, não se esgotam as necessidades formativas. Quando as ações reflexivas desenvolvidas na escola campo de estágio são voltadas para o trabalho docente, tendo em vista que essa professora em formação reflete sobre as estratégias disponíveis, favorece-se a tomada de decisão e contribui-se tanto para a sua formação quanto para bons resultados no processo ensino-aprendizagem.

O Quadro 2, a seguir, mostra os relatos das professoras em formação sobre as ações formativas desenvolvidas na escola campo de estágio.

QUADRO 2 – Ações formativas da sala de aula da escola campo de estágio

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO	NARRATIVAS
ALFA	Senti que somente após me adequar ao ambiente da escola e criar um relacionamento mais aproximado com a professora titular da sala foi possível desenvolver um planejamento mais dinâmico e criativo, o que chamaria de 'quebrar o gelo'. Mesmo a professora orientadora da Universidade tendo visitado a escola e feito uma apresentação, a brevidade com que ocorreu não foi suficiente para abrir o espaço inicial para minha atuação como estagiária, no entanto não impediu que posteriormente esse espaço fosse liberado e me deixado totalmente à vontade para desenvolver a prática docente dentro da sala de aula na escola.
BETA	Na escola campo de estágio, a reflexão crítica sobre a prática torna-se ainda menos evidente, tendo em vista que os professores, por ter uma jornada exaustiva de trabalho, encontram-se cansados e agindo de forma mecânica. Não podemos os culpar por sua falta de criticidade sobre a sua prática docente, porém não podemos o eximir de suas 'obrigações' enquanto docentes, que vivenciam as mais diversas situações no dia a dia.
DELTA	[...]. Já no campo de estágio, o feedback negativo ou positivo dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem serve como um termômetro para o pensar crítico e reflexivo. Pois, essa percepção ajuda o entrelaçamento entre a teoria, a prática e a realidade de aprendizagem de cada sujeito, logo essa consciência de envolvimento de cada um, torna o processo com mais chances de compreensão dos fatos levando a reflexão com maior autonomia.
GAMA	As ações de reflexão se ampliaram na escola campo de estágio, por perceber que coloquei em prática a reprodução de práticas pedagógicas, tão veemente combatida por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois a disciplina de Estágio Supervisionado IV não nos habilita para o chão da sala de aula. Tive que buscar artigos, sites, vídeos aulas para melhor compreensão da dinâmica da regência, dialogar com outros discentes e tentar executar o que fora planejado, sempre pensando após como, o que poderia me fazer compreender.

Fonte: Elaborado com base nos dados do Memorial de Formação (2018).

Tecendo um olhar analítico sobre esses relatos, constatamos que a professora em formação Alfa relata que após criar um relacionamento mais próximo com a professora titular da escola campo de estágio, desenvolveu um planejamento mais dinâmico e criativo. No relato da professora em formação, concebe-se a ausência de apoio da professora supervisora de estágio da IFES, pois como aduz, a presença dela na escola foi tão breve que não possibilitou a ambientação das estagiárias e, conseqüentemente, não suscitou reflexões e aprendizagens no campo de estágio. Para mais, com a ausência da professora-supervisora, as estagiárias não asseguram um apoio profissional no sentido de trabalhar/contornar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações propostas.

Depreendemos desse testemunho que a professora em formação percebeu a importância de uma relação mais próxima com a professora experiente, ou seja, a professora do campo de estágio, que ofereceu elementos para uma compreensão mais acurada do espaço e ambiente escolar, especificamente a sala de aula, desenvolvendo

ações que, simultaneamente, favorecem a própria formação e a aprendizagem das crianças.

Para enfatizar o aprendizado na relação da professora em formação com o professor titular da escola campo de estágio, ou seja, com o professor experiente, rememoramos o ensinamento de Brito (2011, p. 49), ao abonar que “[...] a relação entre os estagiários e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para a partilha de experiências [...]”.

A professora em formação Alfa sentiu-se mais segura para desenvolver seus planejamentos porque estabeleceu, com a referida professora, um espaço de diálogo, promovendo reflexões consideráveis para a tomada de decisão acerca da prática.

Partindo do entendimento de que a professora do campo de estágio é quem mais conhece os alunos, seus sucessos e problemas de aprendizagem, inferimos que ela soube orientar, competentemente, as ações da professora em formação. Assim, comporta afirmar que, segundo o relato de Alfa, a partir das experiências vivenciadas em parceria com a professora do campo de estágio, a reflexão com base na prática, visando a tornar a aula mais dinâmica e criativa, existiu no contexto da escola campo de estágio e foi significativa para o processo de formação inicial.

A professora em formação Delta alega que as ações formativas na escola cenário do estágio supervisionado oferecem um *feedback* positivo ou negativo acerca da prática desenvolvida. Aliás, relata que, no campo de estágio, o *feedback* dos atores envolvidos favorece a reflexão no sentido de a professora em formação pensar sobre os acertos e erros no processo, o desenvolvimento da ação docente e, ainda, sobre a fase teórica que fundamenta a prática desenvolvida, fornecendo elementos relevantes – baseados no desenvolvimento da prática – e motivando a compreensão dos fatos ocorridos na prática docente. Esse movimento de reflexão quanto aos resultados alcançados com a ação docente viabiliza a regulação do processo, ao tempo em que promove autonomia junto às professoras em formação.

A partir dos relatos de Alfa e Delta, podemos inferir que o estágio configura espaço de produção de experiências diferenciadas pelas professoras em formação, a depender de seu desenvolvimento no campo de estágio ou da relação estabelecida entre a professora em formação e o/a professor/a do campo de estágio, bem como da própria experiência desse/a professora.

O estágio, enquanto espaço de aprendizagem da profissão docente que consolida o

processo reflexivo, foi evidenciado no relato dessas professoras em formação que vivenciaram, em suas práticas de estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, seja na relação com os professores mais experientes, na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade, ou a partir do *feedback* dos atores envolvidos.

Assim, para Alfa e Delta, as ações formativas na escola campo de estágio produziram momentos de reflexão acerca da prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que possam surgir na escola e em sala de aula.

De forma oposta, Beta e Gama ratificam que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não motivaram a necessária reflexão por elas almejada. Nesse sentido, a professora em formação Beta relatou que a reflexão se tornou menos evidente na escola campo. Justifica essa ausência com a exaustiva jornada de trabalho dos professores, cuja forma mecânica de agir, não faculta tempo para pensar na/sobre a ação desenvolvida.

Pimenta (2005), contestando essa forma mecânica da ação no estágio supervisionado, destaca que o seu propósito deve ser o de proporcionar um projeto humano emancipatório. Assim, a forma mecânica que muitas vezes vigora nos estágios não sedimenta esse espaço como formativo.

Contudo, para formar professores autônomos, que superem o modelo reprodutivista, a exigência e a recomendação é que a eles sejam proporcionados espaços para a reflexão crítica acerca das situações vivenciadas, com vistas à tomada de decisão de modo que possa garantir aprendizagens, ou seja, eles devem agir de acordo com as situações que ocorrem no ambiente da sala de aula, sempre tendo como fundamento a teoria para a tomada de decisão.

A professora em formação Gama testemunha que as ações de reflexão se ampliaram no tempo em que permaneceu na escola campo de estágio, após perceber que reproduzia práticas pedagógicas combatidas por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, afirma que esse componente curricular não habilita para o chão da sala de aula.

A compreensão que emerge é que Gama reconhece que não se sentiu apoiada para o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, tanto é verdade que foi em busca de auxílio para desenvolver sua prática no estágio – a partir de artigos, sites e videoaulas –, tentando uma compreensão mais acurada da dinâmica da sala de aula, além do estabelecimento de diálogo com as parceiras de estágio.

Assim, também é possível depreender que a ausência da professora supervisora de estágio da IFES ficou patente na lacuna referida pela professora em formação no desenvolvimento do estágio, pelo fato de não contar com essa parceria para envidar o diálogo sobre a prática.

De acordo com os relatos de Beta e Gama, não foram viabilizados espaços formativos para que as experiências fossem socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das práticas vivenciadas na escola campo de estágio, em confronto com teoria. Tais espaços, quando oportunizados na formação inicial, sempre produzem aprendizagens significativas, favorecendo que, quando a professora em formação se vir diante da complexidade da prática, vislumbre alternativas, a fim de escolher seus próprios caminhos para a solução das problemáticas.

Nesse ensejo, a unidade entre teoria e prática deve ser presente no desenvolvimento do estágio, superando a prática mecânica e reprodutivista mediante a proposição de uma prática docente autônoma, superando a ideia de teoria e de prática como campos opostos ou justapostos.

De fato, Pimenta e Lima (2017) mencionam que o estágio, por vezes, é designado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria, negando a proposição de reflexão crítica da prática tendo por base uma teoria. Por isso, as professoras em formação reiteram a dificuldade que sentiram no estágio, pois em razão da negação da reflexão crítica sobre essa prática, não buscaram apoio na teoria para a construção de alternativas.

Sendo assim, ressaltamos a importância da relação indissociável entre teoria e prática para que se formem profissionais reflexivos nos cursos de formação inicial de professores, pois segundo Pimenta (2002), o conceito de *práxis* é de extrema relevância no contexto da formação dessas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS constitui um importante componente curricular, um espaço formativo que consolida a reflexão sobre a prática para as professoras em formação inicial. A intenção anunciada no presente artigo, qual seja refletir sobre as ações formativas desenvolvidas nos espaços de aprendizagem da profissão docente – escola campo de estágio e na academia – no desenvolvimento do ECS, foi proposta com a intenção de contribuir para

uma discussão mais sólida acerca desse espaço de formação de professoras para a educação básica, por ser esse espaço majoritariamente feminino.

Sabemos que a garantia de qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras passa pela questão da formação inicial de professoras que possam pensar a sua prática para a transformação de realidades com a garantia da aprendizagem.

Nesse contexto, trazer as narrativas das professoras em formação inicial foi importante para reflexionar como essas profissionais da educação são formadas nos cursos superiores de licenciatura, refletindo uma preocupação legítima de quem labora na área da educação.

Dessa forma, as professoras manifestam o desejo de romper com o ciclo de fracasso da escola pública, promovendo cada vez mais espaços reflexivos críticos, como reclama a realidade educacional no que concerne ao processo formativo delas.

Com essa intencionalidade, analisamos, no presente artigo, as narrativas escritas produzidas por professoras em formação – por meio de memoriais de formação –, matriculadas no Estágio Supervisionado IV, no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IFES.

Constatamos que as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática no estágio supervisionado, tanto no espaço acadêmico quanto da escola campo de estágio, pouco motivaram a reflexão na prática desenvolvida na escola campo de estágio e no contexto da academia. Ademais, apesar dos esforços empreendidos na formação das professoras pelas professoras formadoras, esse componente curricular precisa vislumbrar a realidade da prática concreta da escola campo de estágio.

Inferimos, por conseguinte, a partir dos dados empíricos, que o estágio produz experiências diferenciadas junto aos alunos-professores, a depender das condições postas para o seu desenvolvimento. A propósito, citamos como exemplo a relação estabelecida entre a professora em formação e o professor do campo de estágio, bem como no quesito relativo às experiências que ela possuía.

O estágio como espaço de aprendizagens da profissão docente, que fortalece a reflexão, foi evidenciado no relato de três professoras em formação, as quais experienciaram em suas práticas e nos estudos acadêmicos, no decorrer do estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, na relação com professores mais experientes, na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade e, ainda, a partir

do *feedback* dos atores envolvidos.

Assim, as ações formativas na escola campo de estágio, para um grupo de professoras em formação inicial, produziram momentos de reflexão sobre a prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que surgem na escola e em sala de aula, em uma perspectiva do tipo prática.

De forma divergente, outro grupo de interlocutores do estudo afirma que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não contribuíram para esse tipo de reflexão. Há relatos, inclusive, que indicam a não viabilização de espaços formativos nos quais as experiências são socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das práticas vivenciadas no cenário escolar do estágio, em articulação com teoria.

O fato é que, entre posicionamentos afirmativos e negativos, averiguamos que o estágio supervisionado precisa de uma discussão mais sólida sobre a prática, de modo que as professoras formadoras possam colocar como prioridade discussões e relatos das professoras em formação sobre as atividades que vêm desenvolvendo no campo de estágio, com a finalidade de viabilizar o exercício reflexivo em torno dessas questões, em articulação com os conhecimentos teóricos que subsidiam essas reflexões.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D. de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente**: concepções e condições de trabalho dos supervisores. 1. ed. Curitiba: CVR, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Lei 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Palácio do Planalto, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRITO, A. E. **A formação inicial e o estágio supervisionado sobre a aprendizagem e saberes docentes**. Teresina: EDUFPI, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora,

2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

HONÓRIO, M. G. Estágio supervisionado na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contextos e controvérsias. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 25, n. 46, set./dez. 2020. ISSN 2526-8449.

DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i46>. Disponível em:

<https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/11958>. Acesso em: 02. jan. 2021.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MASETTO, M. T. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 65, jun. 2020. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS15>. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26233/24291>.

Acesso em: 19 ago. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência:

duas faces da mesma moeda? *In: Anais 38ª reunião nacional da ANPEd*. São Luís, MA. 2017. p. 1-15.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** Campinas, SP: Papiрус, 2002.

Recebido em: 12.04.2021

Aceito em: 14.06.2021

INSTRUÇÕES E NORMAS

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3).
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES**

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros, sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – **revistales.ppged@ufpi.edu.br**, no template disponível, em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
11. Referências citadas no texto devem ser listadas em

item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

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

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) Artigo de periódico (eletrônico)

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis:

EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade.

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3)
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

**INSTRUÇÕES FOR SUBMISSION OF PAPERS
RULLES FOR COLLABORATION**

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletronic) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.
7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023.

Examples:

a) Book (one author):

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research**. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of**

i) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Work published in scientific events:

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author(s), this is a basic criteria for publication.
12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.

14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal. **Brazil.**
Brasília, DF: Senate, 1988.871

**LENGUAJES, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD (CUALES A3).
REVISTA CUADRIMESTRAL DEL PROGRAMA DE
POST-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UFPI**

**INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS
NORMAS PARA LAS COLABORACIONES**

1. *Lenguajes, Educación y Sociedad* – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossieres, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. *Lenguajes, Educación y Sociedad* aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francés o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vinculación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - revistales.ppped@ufpi.edu.br, en lo plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constando el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data. Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párrafo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple

entre líneas.

11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) Libros (más de tres autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de libro:

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMENTA. S. G. ; GHEDIN, E. (Org.). Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artículo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artículo periodístico:

GOIS, A; Constantino L. En Río, las instituciones cortaron a los maestros. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 de enero. 2006. Vida cotidiana, sección 3, p. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponible em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto y Leyes:

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasilia.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUESTO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.

13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su(s) autor (es).

14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.

15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.

16. La aceptación de texto para publicación implica la transferencia de derechos de autor a la Revista.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____ Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
CEP: 64049-550



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

FICHA DE ASSINATURA

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior ()

Outros: _____

Assinatura R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049.550 Teresina – Piauí

Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

web: <http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>

