



EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS

*Contribuições para
a formação docente*

Allyson Pereira de Almeida
Iolanda Barbosa da Silva
(Organizadores)

Allyson Pereira de Almeida
Iolanda Barbosa da Silva
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO,
LINGUAGENS E
CIÊNCIAS HUMANAS:**

Contribuições para a formação docente



Campina Grande-PB | 2024



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (*Diretor*)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Técnica

Carlos Alberto de Araujo Nacre
Thaise Cabral Arruda
Walter Vasconcelos

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

E24 Educação, linguagens e ciências humanas [recurso eletrônico] :
contribuições para a formação docente / organizadores,
Allyson Pereira de Almeida, Iolanda Barbosa da Silva. -
Campina Grande : EDUEPB, 2024.
188p. ; 15 x 21 cm ; 1.600 KB.

ISBN: 978-85-7879-922-9 (Impresso)

ISBN: 978-85-7879-923-6 (E-book)

1. Formação Docente. 2. Práticas de Ensino. 3. Educação
Transformadora. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da
Lei nº 9.610/98.

PALAVRA AO CEDUC

Finalizando o segundo semestre de 2023, chega a boa notícia de uma ideia amadurecida que se concretiza através de um esforço coletivo de toda a comunidade acadêmica. A publicação periódica de textos produzidos pelo Centro de Educação, em sua abrangência e diversidade, incluindo seus professores, técnicos e estudantes, seus departamentos e programas de Pós-Graduação e Extensão, tomou forma nesta obra; que oxalá seja a primeira de muitas!

Este livro resulta de um conjunto de textos nascidos pelas mãos da comunidade do Centro de Educação. Pretende tornar-se uma publicação anual, firmando uma permanente janela para a exposição e conhecimento da vivência acadêmica do Centro.

Após e ainda na esteira de um período de desafios com a pandemia COVID-19, turbulências políticas e escassez de recursos, a Universidade e especialmente o Centro de Educação, busca construir seu caminho e sua trajetória *apesar e frente à* adversidade. Como proclama o poeta: “Onde há perigo, cresce também o que salva”.

A intensa atividade acadêmica que vivenciamos na universidade contemporânea, com sua rapidez instantânea, com sobrecarga de múltiplas tarefas em vários níveis, traz consigo uma consequência perigosa: isolamento. Há professores, técnicos e estudantes que, lado a lado, estão produzindo, lendo, fazendo a mesma universidade e que, alheios, não se conhecem.

Um objetivo deste livro é mostrar a contribuição do CEDUC, inclusive, para o próprio CEDUC. Integrar nossa comunidade para

além de sua sala de aula individual e construir pontes, laços entre as paredes (agora coloridas de arte) que nos separam.

Não há papel mais intrínseco ao meio universitário que o de pensar, de modo libertador, sobre nossos desafios e construir através deles o novo. Que nesta obra encontremos ressonância para o trabalho realizado, espaço privilegiado para o encontro, e qualificada vivência acadêmica.

Um registro de gratidão à professora Iolanda e ao professor Allyson pelo esforço e confiança, e aos colaboradores deste volume. Agradecimento também à EDUEPB na pessoa do professor Cidoval, e à reitora Célia Regina pelo apoio institucional sem o qual este projeto não seria possível.

Façamos juntos o CEDUC, obrigado!

Fica o convite à palavra!

José Arlindo de Aguiar Filho
(Diretor do Centro de Educação)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
A DESCONSTRUÇÃO DE UMA NATUREZA FEMININA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão	
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	29
José Nilton Conserva de Arruda Marianne Sousa Barbosa	
UM MUNDO DE “FARTURA”: A UTOPIA DAS VOZES DE BORDA QUE ECOAM NA VIAGEM PARMENIDIANA DO FOLHETO VIAGEM A SÃO SARUÊ, DE MANUEL CAMILO DOS SANTOS	45
Marcelo Vieira da Nóbrega	
CONEXÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DO ESTÁGIO NAS AULAS DE INGLÊS DA EJA	57
Maria Daniely da Silva Soares Giovane Alves de Souza	
FORMAÇÃO DOCENTE E ARTEFATOS DIGITAIS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM MULTIMÍDIAS	69
Fabiana Martins de Freitas Simone Dália de Gusmão Aranha	
DESVENDANDO A CONTEMPORANEIDADE DOS QUADRINHOS: UMA ANÁLISE A RESPEITO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO QUADRINHO TINA	93
Renne Rodrigues Serafim Josandra Araújo Barreto de Melo	

**O DISPOSITIVO DA RACIALIDADE E A EDUCAÇÃO DO BRASIL:
UMA PROBLEMÁTICA POLÍTICA E FILOSÓFICA.....105**
Gislayne Fernanda Bezerra Alves

**AS LICENCIATURAS EM FILOSOFIA E SOCIOLOGIA
E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO MÉDIO.....117**
Iolanda Barbosa da Silva
Allyson Pereira de Almeida

**USOS E SIGNIFICADOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
COTIDIANO DAS AULAS DE GEOGRAFIA131**
Maria Edwirges Gomes da Silva
Josandra Araújo Barreto de Melo

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO
DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO
COMPETÊNCIAS CRÍTICO-SOCIAIS NA SOCIEDADE DIGITAL
CONTEMPORÂNEA.....145**
Gilmara de Melo Ferreira

**ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: CONCEITOS, ORIGENS
E MUDANÇAS CAUSADAS PELOS IDEAIS NEOLIBERAIS157**
Francisco de Assis da Macena Júnior
Josandra Araújo Barreto de Melo

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO À LUZ
DA BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR.....169**
Clecinara de Freitas Barbosa
Linduarte Pereira Rodrigues

SOBRE OS AUTORES.....181

SOBRE OS ORGANIZADORES.....185

APRESENTAÇÃO

Prezada comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos) do Centro de Educação,

A coletânea de capítulos que compõem o *E-book Educação, Linguagens e Ciências Humanas: Contribuições para a Formação Docente* nos convida a uma leitura deleite de pesquisas e práticas de ensino que traduzem os esforços de professores formadores e pesquisadores, e de alunos/as de graduação e pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba na sistematização de questões problematizadoras sobre o ensino e suas experiências docentes, buscando contribuir com o debate sobre a política de formação inicial e continuada no CEDUC. Os eixos a seguir, descreverão brevemente os principais materiais encontrados ao longo deste *E-book*. O intuito consistiu em sistematizá-los, de modo a oferecer uma breve exposição da riqueza dos materiais aqui encontrados; tudo nosso no desejo de convidá-los a uma leitura, bem como à posterior utilização desses materiais para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Eixo de Educação

Iniciamos a sequência com o primeiro capítulo, trazendo uma contribuição de pesquisa bibliográfica sobre *A Desconstrução de uma Natureza Feminina e a Docência na Educação Infantil*. Ao problematizar

a ausência/presença do homem na educação infantil, a professora Soraya Brandão identifica a pressuposição de uma natureza feminina inerente à docência, construída também nas narrativas das políticas educacionais por meio de uma naturalização do feminino tanto nos cuidados quanto nas intencionalidades da mediação pedagógica no processo educativo de crianças.

No segundo capítulo, os professores Nilton Arruda e Marianne Barbosa buscam problematizar *Educação, Ciência e o Desenvolvimento Sustentável* a partir de uma revisão bibliográfica no âmbito da educação e das relações existentes entre capitalismo, ciência e tecnologia, bem como os atuais modelos educacionais e de desenvolvimento econômico. Trata-se de uma investigação filosófica a partir da crítica dirigida ao projeto de desenvolvimento estruturalmente dependente e do progresso da ciência e sua conseqüente tecnologia, trazendo as contribuições de Habermas e Jonas para analisarem possibilidades de projetos educacionais alternativos voltados à sustentabilidade e ao enfrentamento da crise ecológica no planeta.

Eixo de linguagens: Língua e gêneros textuais

Na sequência, o terceiro capítulo intitulado por *Um Mundo de “Fartura”: A Utopia das Vozes de Borda que Ecoam na Viagem Parmenidiana do Folheto Viagem a São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos e produzido pelo professor Marcelo Nóbrega, de natureza exploratória, nos introduz no “mundo das linguagens e gêneros textuais”. Ao investigar o folheto de cordel *Viagem a São Saruê* do cordelista paraibano Manuel Camilo dos Santos, ele identifica a presença de marcas que apontam para uma utopia nos moldes de Thomas Morus. Tal análise é proposta à luz das contribuições dadas por Marilena Chauí. Ao destacar *O cordel*, Marcelo contribui com a formação de professores, trazendo os escritos populares de base essencialmente oral e de caráter híbrido que constroem uma cultura de borda, hospeda no profundo sentimento de pertença ao Nordeste e uma cidadania em processo à luz da resistência.

E, no quarto capítulo, com o relato de experiência do professor Giovane Souza e Maria Daniely Soares (Licencianda) estão estabelecidas as *Conexões entre Teoria e Prática: Experiências e Aprendizagens do Estágio nas Aulas de Inglês da EJA*. A partir de uma análise reflexiva e crítica, embasada em fundamentos teóricos, legislação e normas, as autores descrevem a experiência formativa no Estágio Supervisionado II, nas aulas de *Língua Inglesa* do Ensino Fundamental II (EJA), destacando os procedimentos metodológicos de observações de aula e regências para a aplicação de sequências didáticas elaboradas em grupo. Consta-se, nesta problematização, a relevância do Estágio na formação docente, pois, durante esse período, é possível vivenciar de perto a realidade da sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas que auxiliam construção da identidade do educador.

A problematização da mediação com gêneros textuais digitais voltados à formação de professores na Educação Básica encontra-se no quinto capítulo com a *Formação Docente e Artefatos Digitais em Sala de Aula: uma proposta pedagógica com multimídias*. Nele, a professora Simone Aranha e Fabiana Freitas (Doutoranda) sistematizam a pesquisa-ação ocorrida numa escola municipal de ensino fundamental, com a observação e análise descritiva do uso didático de artefatos digitais no laboratório de informática pelos docentes. O estudo busca apresentar caminhos metodológicos de formação continuada para aprimorar as práticas docentes no uso de tecnologias digitais (informação e comunicação) a partir do manuseio, elaboração e aplicabilidade de recursos multimídia, tais como a *Webquest*, na rotina didática das aulas do Ensino Fundamental nas turmas de 4º e 5º anos.

É, pois, no sexto capítulo onde a professora Josandra Araújo de Barreto Melo e Renne Rodrigues Serafim (Mestrando) propõem uma análise à luz da seguinte temática: *Desvendando a contemporaneidade dos quadrinhos: uma análise a respeito da violência de gênero no quadrinho Tina*. O texto é um convite para abordar, através das histórias em quadrinhos, a relação entre a literatura contemporânea e seus debates de gênero, mais especificamente sobre a violência de

gênero sofrida pelas mulheres no mercado de trabalho. Como se poderá perceber, o debate suscita a reflexão envolvendo a violência de gênero na atualidade, antepondo a isso a reflexão cujo intuito consiste em evidenciar a importância do papel da mulher na própria conjuntura social, convidando-nos a lutar contra qualquer preconceito que busque pormenorizar tal importância. E isso será feito mediante o recurso ao gênero quadrinhos, abordagem elaborada de forma objetiva e passível de compreensão por uma diversidade de públicos.

Eixo de Filosofia e Sociologia (Base Epistemológica)

Já o sétimo capítulo se configura num ensaio por estabelecer um diálogo entre as obras *Dispositivo de Racialidade*, de Sueli Carneiro (2023), e *Educação como Prática de Liberdade* de Paulo Freire (1967), sobre o *Dispositivo da Racialidade e a Educação do Brasil: uma problemática política e filosófica*. Aqui, Gislayne Alves (Licencianda em Filosofia) reflete sobre alguns aspectos da trajetória colonial brasileira e como o sistema educacional colaborou/a com a perpetuação de uma mentalidade colonial sobre raça e racismo. Por fim, a autora apresenta a educação libertária Freiriana como uma perspectiva política e filosófica que se contrapõe ao Dispositivo da Racialidade à medida que Freire propõe uma educação democrática que rompe com o passado colonial.

A problematização sobre a formação de professores de Filosofia e Sociologia se encontra no oitavo capítulo. Nele, os professores Allyson Almeida e Iolanda B. Silva, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, discorrem sobre *As Licenciaturas em Filosofia e Sociologia e o Processo de Formação de Professores para o Ensino Médio*, situando historicamente a agenda de política educacional no pós-redemocratização que resgata o debate sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no currículo do Ensino Médio. Com suas normativas e legislações, o trabalho busca provocar, ainda, discussões sobre a organização curricular dos cursos de graduação

de Filosofia e de Ciências Sociais/Sociologia que sobrepunham a formação teórica densa à formação pedagógica, ora compreendida como responsabilidade da educação. Por último, os autores problematizam o campo de pesquisas da Filosofia e da Sociologia da Educação, evidenciando a suas contribuições para se pensar na formação docente.

Eixo de metodologias e Práticas Pedagógicas

Já no nono capítulo, temos os *Usos e Significados de Tecnologias Digitais no Cotidiano das Aulas de Geografia* no qual a professora Josandra Melo e Maria Edwirges Silva (Mestranda) nos apresentam as análises de resultados de uma pesquisa etnográfica com observação participante de estudantes das três séries do Ensino Médio de uma escola pública paraibana à luz da teoria crítica da tecnologia (Feenberg, 2013) e demonstram que, embora a presença de tecnologias digitais pressuponham inovações, a predominância dos usos em sala de aula revelam a reprodução de crenças e práticas cristalizadas na escola, como a de “filar”. A partir dessas evidências, as autoras discutem as implicações, imediatas ou posteriores, de uma postura acrítica dos docentes perante os artefatos e o conjunto de ideais que as sustentam socialmente.

Em busca de práticas metodológicas que tornem o ensino da Sociologia, no Ensino Médio, mais atrativo para os estudantes e contribua com a formação dos licenciandos em Sociologia, a professora Gilmar Ferreira, no décimo capítulo, fez um levantamento crítico-reflexivo de metodologias ativas e nos apresenta *O Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia na Educação Básica: desenvolvendo competências crítico-sociais na Sociedade Digital Contemporânea*. A autora destaca a importância da análise das interações sociais presentes no contexto da cultura digital e na vivência cotidiana de nossos discentes por meio de uma abordagem prática/interativa com metodologias que criem um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, tornando o processo de ensino-aprendizagem

mais atraente e gratificante para os estudantes. Portanto, o debate pretende ressignificar o papel da docência frente às novas exigências tecnológicas, além de apontar a urgência de uma pedagogia que protagonize os educandos e o desenvolvimento pleno de sua cidadania.

Eixo de políticas educacionais e currículo

Outrossim o décimo primeiro capítulo, *Escola Cidadã Integral: Conceitos, Origens e Mudanças causadas pelos Ideais Neoliberais*, problematiza a política de escolas em tempo integral no estado da Paraíba. A professora Josandra Melo e Francisco Macena Jr. (Mestre e Licenciando), a partir de um levantamento bibliográfico, documental e observação (*in loco*) tomando o método dialético na perspectiva do materialismo histórico para análise dos resultados, constataram que o modelo de Escola Integral vem crescendo consideravelmente na conjuntura da educação pública brasileira, carregando consigo alguns princípios e contradições, tais como a proposta de formação em tempo integral juntamente com seus alinhamentos com os ideais neoliberais.

No décimo segundo capítulo, *A Formação de Leitores no Ensino Médio à Luz da Base Nacional Comum Curricular*, o professor Linduarte Rodrigues e Clecinara Barbosa (Mestranda), a partir de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, problematizam a disciplina de Língua Portuguesa, assim como outros componentes curriculares escolares, mostrando como ambos são normatizados a partir de documentos oficiais que orientam a Educação Básica no país. Dentre eles, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A BNCC parametrizou que o ensino de Linguagens fosse “organizado” a partir de quatro eixos e o presente estudo destacou a leitura. O estudo revelou que a BNCC dispõe de algumas orientações de trabalho para o Ensino Médio, envolvendo a leitura e a escuta, e os autores reconhecem a relevância de tais práticas tanto para os estudantes quanto para a formação de professores,

afirmando: “que o professor deve se ancorar em metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento da leitura e da escuta para que ambas sejam valorizadas gerando aprendizagens significativas e relevantes para a vida do aluno”.

Pensar nas contribuições dadas pela Educação, pelas Linguagens e pelas Ciências Humanas para a formação docente é refletir sobre questões que norteiam diretamente o processo educacional, tendo a relação professor-aluno como alicerce de sua constituição e finalidades. Nesse sentido, esperamos que o presente *E-book* sirva como instrumento contribuinte para refletirmos, ainda mais, sobre o nosso papel na educação, seja como professor, seja como estudante, seja ainda como sujeito ativo, nos orientando para a nossa capacidade de transformação do mundo a partir do momento em que nos percebemos como agentes transformadores da realidade educacional, principalmente quando consideramos os seus problemas atuais.

Desejamos a todos uma excelente leitura, parabenizando e agradecendo a todos os contribuintes (professores e estudantes) que tornaram possível a realização deste material.

Atenciosamente,

Allyson Pereira de Almeida

Iolanda Barbosa da Silva

(Os organizadores)

A DESCONSTRUÇÃO DE UMA NATUREZA FEMININA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
(Doutora em Linguística e Coordenadora
do Curso de Pedagogia)

Introdução

O presente estudo tem como objetivo discutir os sentidos que são atribuídos à docência na Educação Infantil, considerando a presença/ausência masculina na educação e nos cuidados destinados às crianças de até cinco anos de idade.

O mesmo traz uma discussão acerca da presença/ausência do professor homem na Educação Infantil, levando em consideração a construção de uma identidade docente que independe do gênero. Ressaltamos que todo ordenamento legal referente à docência na Educação Infantil, de forma especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2015), preconizam que os profissionais que atuam nesse nível de educação sejam qualificados, assegurando o caráter formativo a que se propõe a educação de crianças.

Isso, certamente, afasta-se da ideia da Educação Infantil como um espaço destinado a mulheres cujo exercício docente esteja atrelado a uma “natureza feminina” tendo a maternagem¹ como refe-

¹ Nesta pesquisa, nos referimos à maternagem como uma característica entendida como “universal feminina”, o que lhe acarreta um significado de naturalidade inerente a mulher.

rência e, muitas vezes, como exigência para atuação nesse nível de educação. Esse processo parece descaracterizar o profissionalismo da educadora e imprimir-lhe um feitiço advindo da função materna. Assim compreendido, não há um lugar definido para homens e mulheres, mas, sobretudo, uma identidade profissional docente construída a partir de aportes teóricos que darão conta da educação e dos cuidados com a criança de 0 a 5 anos de idade. Uma atividade exercida plenamente, sem estereótipos sociais em torno das masculinidades e das feminilidades.

É importante considerar que mesmo com tantos estudos na área, bem como um ordenamento legal e documentos oficiais que desconstróem essa ideia da divisão sexual do trabalho, ainda é visível essa realidade na educação, sobretudo na Educação Infantil, conforme mostra dados do último censo do INEP (Brasil, 2022): do corpo docente, composto de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na Educação infantil, elas são: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola.²

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, realizamos um estudo bibliográfico com base nos estudos de Chauí (1995), Rousseau (1999), Badinter (1985), Costa (1983), Bourdieu (1999), Louro (1997), Jaeger e Jacques (2017), Abreu (2022), dentre outros, trazendo como pano de fundo a “naturalização do feminino” que conforma a mulher ao espaço do privado, destinando atividades e lugares a partir de uma estrutura de gênero, bem como a construção de uma identidade profissional que mostra que a Educação Infantil é um lugar de homens e de mulheres.

2 Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>>. Acessado em: 05 de novembro de 2023.

A naturalização do feminino

“A mulher é, por natureza, frágil e sensível”; “é da natureza feminina cuidar de crianças”; “nasceu para ser professora”. O uso dessas expressões aponta a existência de um discurso sobre a mulher centrado em qualidades supostamente naturais que a distinguem com uma natureza universal, válida para todas as mulheres de todas as épocas.

O que significa defender-se uma natureza feminina? O que significa atribuir-se algo à natureza? Com Chauí (1995, p. 289), temos um entendimento sobre o que significa dizer que uma coisa é natural:

[...] significa dizer que essa coisa existe necessária e universalmente como efeito de uma causa necessária e universal. Essa causa é a Natureza. Significa dizer, portanto, que tal coisa não depende da ação e intenção dos seres humanos. Assim como é da natureza dos corpos serem governados pela lei natural da gravitação universal, como é da natureza da água ser composta por H₂O, ou como é da natureza da abelha produzir mel e da roseira produzir rosas, também seria por natureza o que os homens sentem, pensam e agem (Chauí, 1995, p.289).

Em passagens do *Emílio* (1999), Rousseau, defendendo a fragilidade natural da mulher e o talento com que ela superaria essa fragilidade quando, então, se igualaria ao homem, mostra a dialética do desempenho feminino (fraqueza/talento; governar/obedecer) assentando-a, entretanto, em qualidades naturais; portanto, na dependência da natureza, enquanto encadeamento regular das coisas.

Essa habilidade concedida à mulher é uma compensação muito justa pela força que ela tem a menos; sem ela a mulher não seria a

companheira do homem, e sim sua escrava; é por essa superioridade de talento que ela se mantém como sua igual e o governa obedecendo-lhe (Rousseau, 1999, p. 538).

Retomando a discussão de Chauí, observamos que a autora desconstrói a ideia de natureza como algo universal, assim como nega a naturalização de comportamentos, valores, formas de viver e agir, haja vista que fatores sociais, econômicos, políticos e históricos são o que determinam o modo de vida dos indivíduos. Nessa abordagem, falar de uma “natureza feminina” significa dizer que, historicamente, inventam-se comportamentos femininos, suas funções e papéis sociais.

A “natureza feminina” fora do parâmetro da história-cultura considera a mulher feita pela Natureza e destinada a assumir a maternagem, entendida esta como um comportamento biológico e universal das mulheres. Badinter (1985) contesta esta ideia, mostrando que o sentimento materno não é universal, pois o decantado sentimento natural de amor das mães pelos filhos não passa de um mito:

[...] estou convencida de que o amor materno existe desde a origem dos tempos, mas não penso que exista necessariamente em todas as mulheres, nem mesmo que a espécie só sobreviva graças a ele. Primeiro, qualquer pessoa que não a mãe (o pai, a ama, etc.) pode ‘maternar’ uma criança (Badinter, 1985, p. 17).

O parâmetro “natureza feminina” acostado à natureza fez com que, durante séculos, a mulher assumisse atividades estritamente domésticas ou, com estas correlacionadas, um estatuto com o qual se representou, durante muito tempo, o ofício de professora.

Segundo Costa (1983), os médicos procuravam explicar a especificidade da mulher pela inferioridade física, intelectual e

psicológica, tentando provar, através da ciência, que a mulher foi moldada pela própria natureza para a domesticidade, negando-lhe capacidades para atividades além da maternagem. Foi com base nessa visão biológica que muitas funções sociais se estabeleceram para a mulher, assim como se fortaleceu a ideologia da domesticidade feminina.

Gênero e docência na educação infantil: entre o feminino e o masculino

Submissão, fragilidade, procriação, docilidade, maternagem e domesticidade são palavras que vêm marcando a vida da mulher ao longo da história. Estes termos conformam a mulher ao espaço do privado, confirmando e estabelecendo lugares de acordo com uma dada “natureza feminina”. Com base no sentimento natural a sociedade se organiza, destinando atividades e lugares a cada um dos sexos, o que é observado no espaço da escola quando reservado para a mulher.

Assim, a ordem social legitima a divisão sexual do trabalho e ratificava a dominação masculina sobre a qual se alicerçam as ações do homem e da mulher. Bourdieu fala sobre a força da divisão entre os sexos, impregnada objetiva e subjetivamente na vida e nos sujeitos.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu, 1999, p. 17).

Ao compasso de muitas mudanças, os padrões de educação e da sexualidade, bem como os valores atribuídos à mulher, foram se transformando, embora muitas marcas ainda sejam evidenciadas nos tempos modernos, especificamente no que diz respeito aos papéis femininos legitimado no magistério. Esse pensamento acerca da mulher, legitimado pelo pensamento científico da época, nos leva a discutir o papel sexual do trabalho, trazendo para o contexto de nossas discussões a ausência do homem na docência da Educação Infantil.

Podemos sustentar, sob muitos aspectos, que a ideia de uma natureza feminina contribuía e ainda contribui para reforçar o estereótipo da Educação Infantil como um lugar de mulheres, ao se propagar, ao longo de toda a história, imagens ideais de professoras, alinhadas a qualidades “próprias da mulher”.

Conforme defende Oliveira (2003)³ na obra *O ensino público*, ao final do século XIX, era entendimento corrente a necessidade de instrução primária para a mulher, justificada com a defesa de que a inteligência da criança “desabrocha entre graças, risos e sentimentos”, e que a mulher sabe entender essa graça, esses sentimentos. Só a mulher seria sensível, ou saberia com ela lidar, porque é semelhante a ela, criança.

O homem ordinariamente não possui a paciência e a bondade de que as crianças precisam achar em quem trata com elas. [...] a mulher - proclama-se geralmente - é o educador por excelência. Só a mulher saberia sorrir à infância (Oliveira, 2003, p. 206).

3 A obra “O ensino Público”, foi escrita no final do século XIX e editada pelo Senado, em 2003, data com a qual é referida nesta pesquisa.

Com isso, Oliveira defende a afetividade, a docilidade, a bondade como elementos de uma “natureza feminina” necessária ao exercício do magistério.

Para ele, o magistério feminino se constitui o mais poderoso auxiliar do evangelho, uma vez que é o sentimento e não a razão que encaminha os bons instintos e corrige e modifica os maus (Oliveira, 2003, p. 207). Revisitando a história da educação no Brasil, observa-se que a associação mulher/mãe/dona de casa e, conseqüentemente, professora, foi reeditada em proposta de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, com o Decreto-Lei de “um estatuto de família” de 07 de setembro de 1939. Este decreto serviu de base ao decreto de 1941 (Decreto-Lei de número 3.200) que dispunha sobre a organização e proteção da família, fazendo uma menção aos empregos próprios da “natureza feminina”, conforme *Artigo 14*:

Art.14: O estado adotará medidas que possibilitem a progressiva restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados. Não poderão as mulheres ser admitidas senão aos empregos próprios da natureza feminina, e dentro dos estritos limites da conveniência familiar (*apud* Schwartzman, 1984, p. 112).

Os princípios morais defendidos por Capanema indicam para a divisão sexual do trabalho, acentuando a diferença homem mulher calcada na natureza. Embora a educação brasileira atual não tenha princípios legais referenciados nos moldes do *Artigo 14* do Estatuto da Família, ainda podemos perceber na dinâmica social ideias que distinguem algumas profissões como eminentemente femininas, um resquício do entendimento de que para a mulher correspondem as profissões que se associam à condição de mãe e dona de casa. A aceitação dessa ideia e as reservas tácitas sobre a ação de professores na educação de crianças pequenas, provavelmente, levaram ao

predominante ingresso de mulheres no magistério, particularmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme atesta o resultado do último censo escolar da Educação Básica (Brasil - INEP, 2023),⁴ como já mencionamos, na Educação Infantil, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2% na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes. E, no médio, elas representam 57,5% do total de 545.974 em todo o país.

Defendemos que a Educação Infantil não pode ser considerada um lugar de mulheres, o que acarreta uma confusão de papéis dos profissionais, ou seja, de uma identidade profissional construída a partir de aportes teóricos e não uma condição de gênero, exigindo-se apenas que saibam cuidar adequadamente do bem-estar físico das crianças, fato esse que também é da competência do homem.

Pôr relevo a essa desconstrução e insistir na superação da divisão sexual do trabalho significa colocar em destaque a necessidade de uma formação adequada para o exercício da profissão em qualquer espaço, uma vez que a legitimidade da docência reside na construção de uma identidade profissional e não no gênero.

Segundo Cerizara,

As profissionais das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas –, auxiliares de sala e professoras foram pensadas a partir da forma como essas profissionais têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados [...] (2002, p. 102).

4 Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>> Acessado em: 05 de novembro de 2023.

Conteúdos manifestos em muitas declarações de famílias usuárias de creches confortam a Educação Infantil como um lugar da mulher, cujos critérios afastam o homem desse espaço, apresentando uma certa indignação ao se levantar a possibilidade de o homem vir a ser educador de creche, tais como: *Como é que pode um homem tomando conta de uma menina? Isso é coisa de mulher* (Brandão, 2007).⁵ Ora, dizer que a docência na Educação Infantil é “coisa de mulher” tem incidido na ausência do homem nesse nível de educação, colocando em destaque a insignificância da formação como critério para o desempenho educacional com as crianças. Reafirmamos que as competências da professora da Educação Infantil, com saliência na dimensão emocional associada a mãe e à maternagem, cristaliza concepções do que seja atribuições masculinas e femininas. Segundo Abreu,

Compreender o binômio educar/cuidar em sua dimensão histórica é requisito para que os espaços de educação infantil se tornem ambientes plurais, que valorizem as masculinidades e feminilidades, promovendo a diversidade e superando dogmas e discriminação (2022, p. 36).

Ainda, a propósito da associação do exercício da docência a questão de gênero, trazemos essa ideia reforçada misticamente na Oração do Mestre,

Senhor! [...] dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. [...] dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne [...] (Mistral *apud* Louro, 1997, p. 463).

5 Pesquisa realizada no Mestrado.

Desta forma, se reafirma o cruzamento mulher-mãe-professora. O discurso da “natureza feminina” como justificativa para a inserção da mulher no magistério que ocorreu no passado, reafirma-se no presente, entre muitos segmentos da sociedade, sobretudo em relação ao trabalho na creche.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou algumas considerações em torno da significação da Educação Infantil, compreendida como um lugar plural de identidades profissionais e não de um espaço de mulheres, materializado como “o que é de homem e o que é de mulher”. Atributos articulados à relação parental, referenciados pela maternagem a ponto de assimilar-se a professora à mãe ou à tia (denominação recorrente na atualidade), têm descaracterizado o desempenho profissional de profissionais de creche, dando impulso à feminização do magistério, sem falarmos de outras ocupações que se modelam como sensibilidade, amor, paciência, vigilância, cuidado.

Nesse sentido, a naturalização da mulher como mãe e como professora tem mascarado a necessidade de formação acadêmica construída em bases teóricas e práticas que qualifiquem o profissionalismo dessa educadora. Em relação à presença/ausência do homem na Educação Infantil, na prática, reconhece-se o pouco avanço, conforme vimos nos dados do censo 2022, quando mostra o número reduzido de homens nesse nível de educação, muito embora as recentes políticas tenham preconizado um profissional qualificado para atuar com docente, independente da questão de gênero. Com isso, deixaremos como questão: Até que ponto a referência às práticas maternas dominantes no passado e persistentes ainda hoje levam a desvalorização do profissional?

Enfim, entendemos que ao lado da política de formação de uma identidade profissional para atuação docente na Educação Infantil, precisamos desconstruir a ideia dos papéis sociais de homens e

mulheres através de afinidades de cunho *natural* que engendram a presença de homens na Educação Infantil.

Referências

ABREU, I. S. **Educação e divisão sexual do trabalho**: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos Centros de Educação Infantil de Goiânia. 2022. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kühner. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche**. 130 f. Dissertação de Mestrado – Campina Grande, PB. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9.394/96. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. **Masculinidades e docência na educação infantil**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 25, n. 2, pp. 545-570, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. pp. 14-36

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **EMÍLIO ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. et all. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

José Nilton Conserva de Arruda

*(Doutor em Filosofia e Chefe
do Departamento de Filosofia)*

Marianne Sousa Barbosa

*(Doutora em Ciências Sociais
e Professora da SEE-PB)*

Introdução

O propósito de estabelecer um diálogo reflexivo guiado pela ideia de se pensar as nossas Universidades como espaço privilegiado de construção de conhecimento, desenvolvimento de novas tecnologias e transmissão do saber, dinâmica constitutiva da própria vida acadêmica, propiciando continuamente a inovação e o desenvolvimento, nos remete para uma consideração sobre o conceito de *desenvolvimento sustentável*, ideia que vem sendo construída paulatinamente desde o século passado, sobretudo a partir das grandes conferências sobre o meio ambiente promovidas pela Organização das Nações Unidas - ONU.

A dependência do nosso sistema educacional do modelo de conhecimento científico hegemônico suscita uma reflexão sobre a função da tecnologia científica no ideal de progresso e desenvolvimento que estamos constantemente promovendo, pois, há décadas, muitos pensadores apontam a não sustentabilidade de um progresso que é construído às custas da natureza e a longo ou curto prazo contra ela. Assim, urge colocar como desafio para a educação refletir e propor modelos alternativos que problematizem o papel

ideológico da ciência e da técnica e o seu entrelaçamento com o modelo de desenvolvimento capitalista não sustentável.

A constatação de que o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo é intimamente dependente do progresso tecnológico não é somente uma intuição filosófica, porém, “incorreríamos em grave erro se subestimássemos a importância dos conhecimentos intuitivos que cada um desenvolve sobre a distribuição de renda e do patrimônio de sua época”, até mesmo “na ausência de uma estrutura teórica e de análises estatísticas” (Pikety, 2014, p. 10). No entanto, alguns procuram assinalar esse caráter intuitivo como forma de desacreditar as recorrentes denúncias de que o capitalismo, por natureza, produziria desigualdades e, assim, afastar a importância de se repensar o nosso modelo de desenvolvimento econômico e a necessidade de se desenvolver mecanismos políticos de controle do capitalismo para que os interesses coletivos não sejam submetidos aos interesses privados. A afirmação de Pikety, mesmo focando na problemática da distribuição de riqueza e renda, é também válida para se pensar a associação entre o desenvolvimento do capitalismo e o progresso da ciência e da técnica.

Dessa forma, associada a essa reflexão focada na distribuição de renda e na riqueza, é igualmente importante refletir sobre a íntima dependência do modelo capitalista vigente do contínuo avanço das ciências e das conseqüentes conquistas tecnológicas que são possibilitadas a partir da força e ampliação do conhecimento científico. A análise econômica mais sisuda, amplamente baseada em dados coletados em mais de vinte países, dados submetidos à interpretação de modelos matemáticos, estatísticos, históricos e sociológicos, conferem às intuições filosóficas um alicerce firme para ratificar suas intuições.¹

1 É importante ressaltar como se concebe a pesquisa em Ciências Sociais sem a pretensão de se estabelecer uma visão única e almejando a exatidão: “a pesquisa na área das ciências sociais é e sempre será balbuciante e imperfeita. Ela não tem a pretensão de transformar a economia, a sociologia e a história em ciência exatas. Contudo, ao procurar com cuidado fatos e

A noção de desenvolvimento sustentável

Em 1972, em Estocolmo, capital da Suécia, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu uma Conferência Mundial sobre meio ambiente e o documento oficial dessa Conferência – a *Declaração de Estocolmo* – propôs como princípio fundamental que a humanidade tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e a condições de vida cuja qualidade está diretamente associada a um meio ambiente preservado e ecologicamente equilibrado, de tal forma que haja possibilidade real para os povos levarem uma vida digna e usufruírem de um bem-estar capaz de proteger e preservar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

Vinte anos depois, a cidade do Rio de Janeiro sediara outra Conferência da ONU sobre o meio ambiente. Nela, o princípio proposto na Conferência anterior de Estocolmo, de que a humanidade tem direito de usufruir de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e preservado, será associado à noção de *desenvolvimento sustentável*, pois a *Declaração da ECO/92* afirma que os seres humanos têm direito à vida saudável e produtiva e em harmonia com a natureza. Isto implica que a utilização dos recursos naturais em benefício do desenvolvimento econômico e social deve ser realizada sem prejuízo ou comprometimento do meio ambiente. Essa Conferência apresentou como novidade o conceito de *desenvolvimento sustentável* e o associou aos princípios da ecologia – interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade –, de forma que essas boas práticas ecológicas devem orientar as medidas econômicas, a vida em sociedade e precisam estar no centro do processo de desenvolvimento.

Quase uma década depois, a *Carta da Terra*, aprovada pela UNESCO em 2000 e divulgada pelo *The Earth Charter Initiative*,

regularidades e ao analisar de modo sóbrio os mecanismos econômicos, sociais e políticos, que os expliquem, ela pode tornar o debate democrático mais bem informado e dirigir a atenção para as questões corretas” (Pikety, 2014, p. 11).

afirmou que a proteção da vitalidade, da diversidade e da beleza da Terra é dever sagrado, exigindo de todos os povos, instituições e indivíduos mudanças fundamentais nos seus valores, procedimentos e modos de vida. Para alcançar esse objetivo é necessário que nós, os povos da Terra, assumamos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações, desenvolvendo um sentido de responsabilidade universal que implique repensar o modelo de desenvolvimento promovido até então, pontuando os impasses a que fomos conduzidos e, ao mesmo tempo, pensar modelos alternativos de progresso e de civilização.

O modelo de desenvolvimento não sustentável

A necessidade de se pensar o desenvolvimento de forma sustentável abre um leque de possibilidades para a reflexão e a ação. Muitas são conduzidas no âmbito das próprias ciências, quando o foco da pesquisa é direcionado para a busca de artefatos tecnológicos que amenizem o impacto ambiental decorrente da sua utilização, como os eletrodomésticos cujo consumo de energia é bastante reduzido, automóveis equipados com motores menos poluentes, sacos plásticos que se desintegram na natureza, etc. No campo das Ciências Humanas e Sociais são elaboradas categorias interpretativas que interpelam o nosso modelo de desenvolvimento que, sem qualquer dúvida, acarreta consequências ecológicas cada vez mais impactantes. Importa compreender que o nosso modelo de desenvolvimento que se encontra calcado na relação intrínseca entre três dimensões da nossa vida social – economia, conhecimento e tecnologia – nos conduz a impasses e encruzilhadas que precisam ser analisadas desde as suas origens.

A interação entre essas três dimensões determina o sucesso de cada uma delas individualmente e, também, o sucesso do todo integrado. Verifica-se um processo que pode ser classificado como retroalimentação, pois se amplia e prospera à medida que robustos financiamentos econômicos propiciam amplo desenvolvimento ao

conhecimento científico que, por sua vez, responde com produtos tecnológicos que aquecem o mercado e impulsionam a economia.

Os economistas, há muito tempo, já apontam como o nosso modelo econômico depende fortemente de novos produtos que possam ser ofertados aos consumidores. Daí, pode-se dizer que o sucesso desse processo de retroalimentação é justamente o que põe em risco a ideia de um desenvolvimento sustentável. O sucesso em cada uma das dimensões se desdobra em novas possibilidades de exploração que só podem ser satisfeitas por cada uma das outras duas dimensões.

O nosso modelo de produzir, acumular e distribuir riquezas é configurado como capitalista, cuja marca decisiva é justamente a produção de riquezas a partir da propriedade privada dos meios de produção e da apropriação pelo proprietário de parte da riqueza produzida. A relação entre essas três variáveis – capital, proprietário, operário – costuma ser assinalada, por muitos economistas, como geradora recorrente de desigualdade.

Nesse contexto de análise, Pikety enfatiza como “[...] o capitalismo produz automaticamente desigualdades insustentáveis, arbitrárias, que ameaçam de maneira radical os valores de meritocracia sobre os quais se fundam as nossas sociedades democráticas” (2014, p. 9), pois busca-se sempre ampliar a produção de riquezas para que, conseqüentemente, haja um maior acúmulo da riqueza produzida pelo proprietário, gerando um acúmulo desigual de capital em um dos polos do sistema, de forma que a riqueza se distribui de modo pouco favorável para o polo que a produz.

A dinâmica de ampla produção de desigualdade não pode ser afastada da análise econômica, nem tampouco naturalizada, já que:

a história da desigualdade é moldada pela forma como os atores políticos, sociais e econômicos enxergam o que é justo e o que não é, assim como pela influência relativa de cada um desses atores e pelas escolhas coletivas que disso decorrem (Pikety, 2014, p. 27).

Na análise proposta por Pikety, não se identifica qualquer determinismo econômico na realidade da desigualdade. Os dados apresentados pelo economista, coletados em mais de vinte países ao longo de três séculos, possibilita a sua conclusão de que a desigualdade é um fato eminentemente político, decorrente do jogo de forças operante entre os três fatores hegemônicos no âmbito das sociedades capitalistas – sociais, políticos e econômicos.² Ao configurar a distribuição de riqueza e renda como realidade política, não passível de redução a explicações de modelos matemáticos e mecanismos puramente econômicos, aponta-se para a importância de se adotar políticas públicas capazes de corrigir as desigualdades recorrentes.

A complexidade dos fenômenos sociais analisados exige cada vez mais um debate interdisciplinar no qual o ideal de certeza matemática, artificialmente construído, apareça cada vez mais como uma escolha política que se fecha para o diálogo com as demais ciências sociais; disso se conclui que “[...] é preciso proceder com pragmatismo e mobilizar métodos e abordagens de várias disciplinas: dos historiadores, sociólogos e cientistas políticos, bem como dos economistas” (Pikety, 2014, p. 39). A abordagem interdisciplinar alarga seus objetos de pesquisa, recorta com mais amplitude as realidades que se propõe analisar e, dessa maneira, se aproxima de uma compreensão mais adequada e aberta ao questionamento.

2 A análise econômica aqui apresentada não se restringe a aplicar modelos matemáticos e estatísticos como metodologia para interpretar fenômenos complexos; na verdade, a abordagem proposta é construída como crítica daquela forma de fazer ciência econômica: “sejamos franco: a economia jamais abandonou sua paixão infantil pela matemática e pelas especulações puramente teóricas, quase sempre muito ideológicas, deixando de lado a pesquisa histórica e a aproximação com as outras ciências sociais. Com frequência os economistas estão preocupados, acima de tudo, com pequenos problemas matemáticos que só interessam a eles, o que lhes permite assumir ares de cientificidade e evitar responder às perguntas mais complicadas feitas pelo mundo que os cerca” (Pikety, 2014, p. 38).

Pikety desenvolve um esforço interpretativo, baseado na sua análise dos dados coletados, que o equipa para apontar práticas que convergem para a mitigação da desigualdade. Destaca a importância da difusão do conhecimento e da necessária qualificação da mão de obra para que o sistema capitalista seja funcional, produzindo um aumento na produtividade e uma conseqüente redução na desigualdade. Tal aspecto da análise desenvolvida interessa para a argumentação aqui apresentada, pois o sucesso do capitalismo – dependente justamente do investimento em conhecimento – é o que gera os problemas ambientais que estamos enfrentando. Pikety assim apresenta a sua interpretação do capital no século XXI:

As principais forças que propõem a convergência são os processos de difusão do conhecimento e investimento na qualificação e na formação da mão de obra. A lei da oferta e da demanda, assim como a mobilidade do capital e do trabalho (uma variante dela), pode operar a favor da convergência, mas de maneira menos intensa, e muitas vezes de forma ambígua e contraditória. O processo de difusão do conhecimento e competências é o principal instrumento para aumentar a produtividade e ao mesmo tempo diminuir a desigualdade, tanto dentro de um país quanto entre diferentes países, como ilustra a recuperação atual das nações ricas e de boa parte das pobres e emergentes, a começar pela China (2014, pp. 27-28).

Acordamos com a relação estabelecida por Pikety entre a dependência do desenvolvimento capitalista e o investimento em conhecimento e qualificação, mas explicitamos que o conhecimento do qual o capitalismo é dependente é o conhecimento científico, pois a qualificação deve ser justamente para ser competente no uso dos artefatos tecnológicos que possibilitam ampliar a produção. E essa é uma realidade presente em todas as economias capitalistas

que foram analisadas. A tecnologia tanto pode ser desenvolvida de maneira autóctone quanto ser adquirida ou transferida de outras nações, pois “esse processo de convergência tecnológica pode ser favorecido pela abertura comercial, mas trata-se, em essência, de um processo de difusão do conhecimento – o bem público por excelência – e não de um mecanismo de mercado (Pikett, 2014, p. 28). Ao longo da obra, o economista exemplifica como diferentes países colocaram-se na trilha do desenvolvimento econômico ao investirem na educação e na qualificação de sua mão de obra, tomando como modelo o nível de progresso tecnológico alcançado pelos países ricos.

O conhecimento mais prestigioso nas sociedades modernas é a ciência, pois o seu coeficiente elevado de acerto sobre o comportamento futuro da natureza, dos fenômenos sociais, políticos e econômicos, mesmo que muitas vezes presumido,³ confere à sua epistemologia um respeito reverente e quase inquestionável, de forma que estudiosos da ciência têm apontado esse aspecto dogmático que sequer se abre para discussão. Isso se justifica porque “a excelência da ciência é *presumida*, ninguém *argumenta* a seu favor. Aqui cientistas e filósofos da ciência agem exatamente como os defensores de ‘Uma e Única Igreja Romana agiram antes deles [...]’” (Feyerabend, 2011, p. 92). As nossas sociedades contemporâneas mantêm com a ciência uma relação tal como a apontada acima, fazendo com que

3 Notadamente se divulga os acertos das previsões científicas nas mais diferentes dimensões da nossa vida. Feyerabend, no entanto, nos convida a uma reflexão mais questionadora: “para começar, os especialistas com frequência chegam a resultados diferentes, tanto em assuntos fundamentais quanto a sua aplicação. Quem não conhece pelo menos um caso na família quando um médico recomendou certa operação, outro é contra ela e um terceiro sugere um procedimento totalmente diferente? Quem não leu sobre os debates com respeito à segurança nuclear, ao estado da economia, aos efeitos de pesticidas, aos sprays de aerossol, à eficiência dos métodos de ensino, a influência da raça na inteligência? Duas, três, cinco e até mais opiniões surgem nesses debates e é possível encontrar partidários científicos para todas elas” (2011, p. 109).

todo o nosso sistema educativo seja modelado e organizado para produzir, ensinar e aplicar o conhecimento científico que é o conhecimento básico que deve ser adquirido para o exercício de todas as profissões.

A postura acrítica da nossa civilização em relação à aceitação sem questionamento do conhecimento científico faz com que tudo que seja dito e prescrito como recomendação científica tenha acolhida imediata e as suas conclusões tomadas como modelo para normear demais procedimentos, ações e previsões; nada escapa ao seu escrutínio porque “as relações humanas estão sujeitas a tratamento científico como é demonstrado pelos programas educacionais, propostas para reforma de presídios, treinamento militar e assim por diante (Feyerabend, 2011, p. 92). No âmbito do conhecimento, a ciência ocupa de maneira isolada o centro do palco e é tomada como critério de julgamento de qualquer outra tradição.

À medida que a ciência avança conhecendo, controlando, modificando os mais diferentes aspectos da nossa realidade, também atua fortemente no desenvolvimento de novas tecnologias que se transformam em produtos desejados pelos consumidores. A tecnociência tornou-se a tecnologia mais adequada para responder às demandas dos consumidores que são educados para desejarem os produtos tecnológicos que oferecem conforto, luxo, diversão, entretenimento, etc. Assim, são criados e desenvolvidos produtos tecnológicos logo transformados em mercadorias. Essas atenderão as demandas dos consumidores e gerarão riquezas cuja acumulação poderá financiar o desenvolvimento da ciência que facultará novas tecnologias e que retroalimentarão o sistema.

A relação entre ciência, técnica e capitalismo no mundo contemporâneo se constituiu num problema que tem estimulado a reflexão de diferentes pensadores, desde Weber, Heidegger, Habermas, Marcuse, Jonas, Foucault e muitos outros. E essa compreensão profunda e abrangente do problema sempre aponta para o papel que a ciência e a tecnociência assumiram no seio das modernas sociedades capitalistas. Jonas, em uma conhecida reflexão sobre os perigos reais e potenciais que o uso da técnica manifesta, expressou essa

necessidade de uma reflexão sobre seu uso e função da seguinte maneira:

Dado que hoje em dia a técnica avança sobre quase tudo o que diz respeito aos homens – vida e morte, pensamento e sentimento, ação e padecimento, ambiente e coisas, desejos e destino, presente e futuro –, em resumo, dado que ela se converteu em um problema tanto central quanto premente de toda a existência humana sobre a terra, já é um assunto de filosofia e é preciso que exista alguma coisa como uma filosofia da tecnologia (Jonas, 2014, p. 15).

Jonas procura refletir sobre as possibilidades de aplicação de seu *princípio da responsabilidade*, manifestando a preocupação com a onipresença e onipotência da técnica, pois toda a nossa vida moderna é permeada tanto pelos mais diferentes artefatos tecnológicos que estão entranhado em nossa existência quanto na nossa própria constituição enquanto indivíduos, seja no âmbito do sentir e pensar, dos desejos e projetos, do nascer e morrer. Sua onipotência e onisciência traduzem a dimensão mais preocupante, pois seus poderes podem modificar completamente o que concebemos como humanidade e natureza. A encruzilhada fica patente quando enquanto sociedade estabelecemos progressivamente, como critério para avaliar o nosso grau de desenvolvimento, os avanços da ciência e da tecnologia. Para Jonas a própria técnica é, ao mesmo tempo, uma expressão da abertura necessária da vida (especialmente humana) para o mundo e um risco sem precedentes, principalmente porque a ela se associa uma dimensão utópica baseada na ideia de progresso. Porém, concebida como força onipotente e onipresente, a técnica já extrapolou sua função meramente instrumental, pois tem efetivamente meios para modificar de maneira radical a natureza, as condições e os fins da vida humana.

Habermas desenvolve uma reflexão que converge para a abordagem que é apresentada por Jonas, pois ele destaca desde o final do século XIX um processo cada vez mais forte e que se configura com o caráter fundamental do capitalismo hodierno: a cientificação da técnica. Na sua análise ele explicita, entre outros aspectos, o quanto o aumento da produtividade, possibilitada pelas inovações tecnológicas, se constitui numa exigência decisiva do sistema. Tanto Jonas quanto Habermas apontam que as inovações sempre acompanharam o nosso processo civilizatório, mas de modo quase espontâneo ou natural. Agora, fomentadas pela pressão da economia, as inovações tecnológicas assumiram um outro patamar. Ambos os pensadores convergem na compreensão de que a atual interação entre capitalismo, ciência e técnica é bem diferente daquele dinamismo inicial, pois a tecnociência diferentemente de outras técnicas não é mais instrumental e o domínio que ela nos faculta sobre a natureza é ilimitado.

Isso modificou-se, na medida em que a evolução da técnica é realimentada com o progresso das ciências modernas. Com a investigação industrial de grande estilo, a ciência, a técnica e a revalorização do capitalismo confluem num único sistema. (...) Como variável independente aparece então um progresso quase autônomo da ciência e da técnica, do qual depende de fato outra variável mais importante do sistema, a saber, o crescimento econômico. Resulta deste modo uma perspectiva na qual a evolução do sistema social parece estar determinada pela lógica do progresso técnico-científica (Habermas, 1975, p. 315).

O assinalado por Habermas como “progresso quase autônomo da ciência e da técnica” é dito por Jonas, em terminologia teológica, como onipotência e onipresença da ciência e da técnica. Também ambos acentuam a importância da variável econômica na fabricação

dessa quase onipotência da técnica. Habermas destaca o papel ideológico do par ciência e técnica no âmbito da manutenção e propagação do modelo capitalista. As três variáveis se aglutinam em um único e coeso sistema. Assim sendo, podemos assinalar a função do sistema educativo no fortalecimento desse sistema que fraudava qualquer tentativa de se implementar um modelo de desenvolvimento sustentável.

Uma nova ação educativa

Essas constatações do entrelaçamento entre capitalismo, ciência e tecnologia, hoje, cada vez mais triviais com os consequentes desdobramentos que interferem diretamente no ideal de um desenvolvimento sustentável, nos obrigam a refletir sobre o modo como conduzimos a nossa educação toda modelada pelo ideal do conhecimento científico.

Não podemos mais nos furtar a problematizar a seguinte indagação: o que fazemos com aquilo que sabemos? Nessa perspectiva, compete aos operadores da educação somarem esforços para contribuir, por um lado, para uma revisão e reformulação dos princípios que norteiam nosso processo educativo e, por outro lado, para conceber um novo modelo de educação que mesmo mantendo o ideal de se produzir e reproduzir o conhecimento científico enfatize como a nossa dependência da tecnociência nos conduzirá cada vez mais a impasses incontornáveis, portanto, uma educação capaz de contribuir para mudar os rumos da nossa civilização. Questionamos o projeto educacional que nos equipa a ser meros produtores e reprodutores de conhecimento e postulamos a pensar em modelos educativos alternativos capazes de produzir conhecimento socialmente útil, não porque produz mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mas útil porque crítico e transformador do próprio indivíduo e por extensão da sociedade.

A sede humana de dominação que sempre se traduziu em técnicas que propiciavam facilitação e conforto para nossa existência,

hoje potencializada pelas tecnologias científicas, precisa ser contida para que possamos fomentar uma vida digna não apenas para a espécie humana, mas para a totalidade da natureza, justamente o que se concebe no ideal de um desenvolvimento sustentável.

Se nos dermos conta que o desenvolvimento técnico obedece uma a uma lógica que corresponde à estrutura do agir-racional-com-respeito-a-fins e controlado pelo sucesso – e todavia isso quer dizer: a estrutura do trabalho -, então é difícil ver como poderíamos vir a renunciar à técnica, e precisamente a nossa técnica em favor de uma técnica qualitativamente outra, enquanto a organização da natureza humana permanecer inalterada, enquanto, pois, tivermos que sustentar a nossa vida pelo trabalho social e com o auxílio dos meios que substituem o trabalho (Habermas, 1975, p. 318).

O desafio apontado por Habermas é imenso, pois implica uma modificação ou na nossa natureza, mas não vemos no horizonte nada que indique que possamos substituir o trabalho social como meio de manter a nossa sobrevivência, ou na própria concepção de técnica. Uma alteração qualitativa, tarefa ainda gigantesca, mas já experienciada, pois as técnicas desenvolvidas em um estágio anterior ao capitalismo não tinham essa dependência da economia nem da ciência. Também não punham em risco a nossa sobrevivência, tendo sido, portanto, mais compatível com um desenvolvimento sustentável.

Jonas tem uma percepção semelhante à de Habermas, no que diz respeito aos artefatos técnicos de outrora, e justifica essa concepção “porque no passado o inventário existente de ferramentas e procedimentos costumava ser bastante constante e tender a um equilíbrio reciprocamente adequado, estático, entre fins reconhecidos e meios apropriados” (Jonas, 2014, p. 27). Porém, a constatação pessimista é baseada na compreensão que a história não caminha

para trás, nada indica que poderemos optar por tecnologias mais simples e sustentáveis, ou que venhamos a percorrer o mesmo caminho de substituição dos nossos esforços por correspondentes tecnológicos menos potentes, isto é, optarmos por tecnologias que não sejam as decorrentes do conhecimento científico.

O que se propõe não é retornar a artefatos técnicos que, no passado, tenham funcionado muito bem, mas sem nos expor a riscos quanto à nossa sobrevivência e a da própria natureza. O propósito é ilustrar que sempre dependemos de inovações tecnológicas e as inventamos a partir das nossas necessidades e, ao mesmo tempo, denunciar a função ideológica da atual tecnologia como um instrumento de controle e dominação, bem como apontar como ela mesma, a tecnologia, fabrica as nossas atuais necessidades que somente poderão ser satisfeitas com novos produtos tecnológicos.

Da cerâmica às construções monumentais, do cultivo do solo a construção naval, dos têxteis às máquinas de guerra, da medição do tempo à astronomia: Ferramentas, técnicas e objetivos seguiram sendo os mesmos durante longos períodos de tempo, as melhoras foram esporádicas e não planejadas e o progresso portanto – se é que se produzia – consistia em acréscimos insignificantes a um nível geralmente alto que até hoje desperta nossa admiração e, segundo demonstra o fato histórico, tendia mais a perdas por descenso do que a inovações superadoras por novas criações (Jonas, 2014, p. 28).

Por essa razão é que se apresenta o desafio gigantesco de um trabalho científico interdisciplinar que extrapole o próprio âmbito restrito das ciências reflexivas, conclamando todas as ciências à colaboração para o estabelecimento de um novo patamar de relações, de uma nova posição sobre os problemas técnico-científicos, um novo modo de se conceber a educação. O pensamento contemporâneo não pode mais se esquivar dessa tarefa, de despertar e

executar um agir coletivo, pois nenhuma ciência está em condições de resolvê-la sozinha.

Considerações finais

A ciência, assumida como um pressuposto fundamental da racionalidade ocidental e, de maneira mais decisiva, como um elemento fundamental do nosso desenvolvimento e progresso, muitas vezes, gera a ilusão de que uma simples transmissão mecânica de conhecimentos logicamente organizados e cientificamente fundamentados seria suficiente para efetivar com sucesso um processo educativo. No entanto, o entrelaçamento entre o desenvolvimento do capitalismo, a ampliação do conhecimento científico, a tecnociência, e a dependência do processo educativo que realizamos desse entrelaçamento exige um planejamento mais consciente e eficiente da ação educativa: não basta construir e sistematizar conhecimentos com lógica, consistência e coerência para que a educação se traduza em aprendizado eficaz e consequente. Assim, é necessário compreender os inúmeros condicionantes de ordem sócio-políticos e econômicos presentes na sala de aula e, também, aqueles que são exteriores, mas não estranhos, ao que se experencia em sala de aula.

A ação educativa exige uma conexão orgânica entre a percepção dos condicionamentos vigentes na sociedade e manifestados no espaço educativo, de forma que as condições e as contradições da própria sociedade sejam tomadas como conteúdo de reflexão, possibilitando a transformação da educação em instrumentos de intervenção na realidade, em abertura para a cidadania, e facultando a compreensão da responsabilidade de cada cidadão na construção do espaço público de vivência e convivência a fim de que se amplie a responsabilidade comum por um desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, a educação poderá deixar de ser uma mera assimilação de conhecimentos e se constituir como interpeladora das nossas práticas sociais, das nossas vivências e escolhas. Não basta

mais apenas insistir na educação como o outro da sociedade contraditória. É necessário percebê-la como uma das principais instâncias de promoção e ampliação do nosso modelo de desenvolvimento.

Referências

FEYERABEND, Paul K. **A ciência em uma sociedade livre**. Trad.: Vera Joscelyne. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

JONAS, Hans. **Técnica, Medicina e Ética: Sobre a prática do princípio responsabilidade**. Tradução do Grupo de Trabalho Hans Jonas da ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia). São Paulo: Editora Paulus, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Trad.: Zeljko Loparié. São Paulo: Nova Cultural, 1975 (Coleção **Os Pensadores**).

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Trad.: Mônica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

UNESCO. **Declaração de Estocolmo**. Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo: UNESCO, 1972.

UNESCO. **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. (CNUMAD). Rio de Janeiro: UNESCO, 1992.

UNESCO. **Carta da Terra**. Paris: UNESCO, 2000.

UM MUNDO DE “FARTURA”: A UTOPIA DAS VOZES DE BORDA QUE ECOAM NA VIAGEM PARMENIDIANA DO FOLHETO VIAGEM A SÃO SARUÊ, DE MANUEL CAMILO DOS SANTOS

Marcelo Vieira da Nóbrega
(Doutor em Linguística e Coordenador
do Curso de Letras-Português)

Introdução

Esta pesquisa, de natureza exploratória e de cunho qualitativo, investiga a ideia de utopia no folheto de cordel intitulado *Viagem a São Saruê* do cordelista paraibano Manuel Camilo dos Santos. Esta escolha decorreu de uma prévia pesquisa em diferentes folhetos de cordel¹ em cujas temáticas prevalecesse a ideia da utopia enquanto uma *práxis* de vida.

A fantástica viagem ao país de São Saruê

De início, vale uma rápida explicação acerca das origens do país de São Saruê. Enquanto leitor assíduo da mitologia grega, se supõe que o autor fizera duas leituras necessárias à construção de

1 Recorro ao conceito de Ayala, ao tratar da literatura de folhetos, criada entre o final do Séc. XIX e início do Séc. XX, enquanto parte do que chama de grande sistema literário popular escrito de base oral: “... mais conhecida hoje como ‘literatura de cordel’ ou simplesmente ‘cordel’. Literatura singular, no Brasil, impressa para ser lida e ouvida, através de leitura em voz alta ou cantada” (Ayala; Ayala, 2015, p. 54).

seu cordel. A primeira, de Parmênides, com a coletânea de esparsas estrofes intituladas *Sobre a Natureza*.

Na busca da deusa – a própria verdade (*Alethéia*), portanto, a luz –, o poeta empreende uma corrida rumo ao sol, a esta luz (aqui, metáfora do Direito, da verdade e da Justiça): “abandonando a região da Noite para a luz (...) até chegar no ‘portal que separa a Noite do Dia’, cujas chaves apenas a justiça detém”. (Parmênides, I. *In*: Santos, 2013, p. 13). Ali, o jovem poeta terá uma experiência única: sob os raios da pura lâmpada do sol, conhecerá e distinguirá a natureza do éter, as obras que destroem e, inclusive, os limites dos astros (Parmênides, X. *In*: Santos, 2013, p. 18), tudo governado pela “divindade (verdade (*Alethéia*) que tudo governa” (Parmênides, XII. *In*: Santos, 2013, p. 18). Esta é uma leitura possível.

O país de São Saruê se assemelha à raiz imaginária e utópica do país da Cocanha, cuja versão mais antiga decorre do *fabliau de Cocagne*, datado do começo do Séc. XIII. O historiador Franco Júnior, ao tratar da questão, assim relata: “neste, o bardo é enviado ao país da Cocanha com a ajuda do ‘apóstolo de Roma’, certamente São Pedro: ‘Ao apóstolo de Roma/Fuí pedir penitência,/ Ele me enviou a uma terra/ Onde vi muitas maravilhas’” (Franco JR, 1998, p. 220). Por sua vez, Jacques Le Goff, assim se posiciona:

O imaginário país medieval pode ser concebido também como um sonho de protesto contra os limites e a domesticação das pulsões individuais e coletivas, sanções impostas sobretudo pela Igreja, e que vão da confissão e da penitência à Inquisição, das leis e dos tribunais à prisão e ao patíbulo. (Le Goff, “Prefácio”. *In*: Franco Jr., *Cocanha: Várias faces de uma utopia*. São Paulo: Ateliê, 1998, p. 8).

Temos em *Viagem a São Saruê* um enredo linear, marcado pelo usufruto das bonanças e farturas de uma experiência de uma viagem

exitosa da personagem em busca de um país – São Saruê² – ideal, onde tudo é fartura. Na construção de sua narrativa não há infortúnios, conflitos, encontros indesejados, nem tampouco intempéries de quaisquer naturezas que impeçam a personagem atingir o seu sucesso. De posse do domínio do conhecimento que o levou a São Saruê a personagem, ao fim da sua gloriosa viagem – cena marcada na estrofe final do folheto –, condiciona as benesses de seu sucesso a quem comprar o seu folheto, estratégia de venda utilizada pelos folheteiros.

O folheto *Viagem a São Saruê* (1978),³ de Manuel Camilo dos Santos (1905-1987), inicialmente publicado em oito páginas no ano de 1947, é composto por 31 sextilhas (cada uma com métrica de sete sílabas poéticas) e 2 décimas (também setissílabas), e editado pelo próprio autor na sua Estrela da Poesia. Refere-se a uma viagem imaginária ao não menos imaginário ao país chamado São Saruê.

Utopia: Luz para a Viagem

Logo na estrofe inicial, o conselho que o “*doutor mestre pensamento*” (Estrofe 1) dá ao poeta para que este visite o país de São Saruê, alegando lá ser o melhor “*que neste mundo se vê*”, já aponta para um aspecto dialógico entre, de um lado, um ser situado em um *locus*, e que aparentemente se encontra na escuridão da vida, na sua cegueira momentânea, com todos os infortúnios que esta lhe pode proporcionar, e, por outro lado, um *locus* de possibilidades, de

2 Designação comum de vários mamíferos marsupiais pertencentes ao gênero *Didelphis*, originários da América. = GAMBÁ, SARIGUÊ, SARIGUEIA. “saruê”. Disponível em: <dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020; <https://dicionario.priberam.org/saru%C3%AA>>. Acessado em: 26 de outubro de 2022.

3 Disponível em: <://www.lettras.up.pt/upi/utopiasportuguesas/revista/index.htm>. *E-topia*: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia, n.º 4 (2005). ISSN 1645-958X. Acessado em: 30 de novembro de 2020.

luzes, a marca da utopia, comandado pelo “*Doutor mestre pensamento*” (Estrofe 1), o sol da justiça no olhar parmenidiano; a clareira que surge na escuridão, pensando enquanto Heidegger; ou até mesmo a absoluta faculdade de imaginar, comandada pelo pensamento, à luz de Kant. Neste sentido, é o pensamento “*o lugar melhor*” / “*Que neste mundo se vê*” (Estrofe 1). Vejamos:

01

Doutor mestre pensamento
me disse um dia: - Você
Camilo vá visitar
o país São Saruê
pois é o lugar melhor
que neste mundo se vê

Neste momento, recorre-se a Bosi que afirma:

A árvore que, na falta de luz e calor, se esgueira por entre as sombras dos espinheiros que a oprimem e, magra, torta, aponta ao ar livre onde poderá receber algum raio de sol, não trouxe na raiz a fatalidade daquele perfil esquivo e revoltoso” (1977, p. 142).

Nascemos fadados a sermos luz. Para além de um eventual carácter estigmatizante, folclórico, panfletário, ideológico e até sectário de se enxergar condição adversa do nordestino, o convite do pensamento a abriremos os olhos aponta, esteticamente, para um projeto de mundo mais justo e igualitário, sem fome, sem corrupção, sem preconceitos, onde todos possam viver com dignidade. Parece ser o convite do pensamento ao poeta na estrofe inicial a ser experienciado na fantasia de São Saruê.

No jogo entre o ser e o dever-ser, o foco deve estar sempre neste. Para Chauí, mais que um discurso, a utopia é um exercício de imaginação, de resistência “que pode inspirar ações ou uma utopia praticada, que assume o risco da história, mas com a finalidade de alcançar o fim da história ou do tempo e atingir a perenidade” (2016, pp. 33-34).

Neste sentido, dentre as seis características da utopia propostas por esta pensadora – como ponto de partida para o enquadramento estético-literário de *Viagem a São Saruê* –, destacam-se duas delas como fundantes que ratificam ser a utopia:

a) Sempre totalizante e crítica do existente, ou seja, só há utopia quando há a representação de uma outra sociedade que negue ponto por ponto a sociedade existente, isto é, instituições, valores cívicos, éticos, estéticos e cognitivos, forma do poder, forma da propriedade, leis, permissões e proibições, forma da religião, forma da família e das relações pessoais entre adultos, entre estes e as crianças, os idosos etc. A utopia é criação de um mundo completo; b) A visão do presente sob o modo da angústia, da crise, da injustiça, do mal, da corrupção e da rapina, do pauperismo e da fome, da força dos privilégios e das carências, ou seja, o presente é percebido como violência (Chauí, 2016, p. 33).

Portanto, reconhecer a sua condição de absoluta violência e injustiça em seu sentido mais profundo e negá-la em nome um novo ideário de sociedade é condição primeira para qualquer projeto de uma utopia verdadeira. O poeta traça esse itinerário estético-literário pelo viés do avesso: a tessitura fantástica da criação de um mundo de fartura, idealizado, se não denuncia, mas ironiza a tragédia, ao tempo em que potencializa o desejo de mudança pela via do pensamento, da razão.

Categorização dos estados de felicidade

Em Viagem a São Saruê, classificam-se os estados de felicidade propostos em quatro categorias de fartura: a) *Dinheiro e seus correlatos* (registro nas estrofes 10, 11, 13, 14, 25 e 26); b) *Fonte do eterno rejuvenescimento* (Estrofe 29); c) *Provisão de alimentos e demais necessidades à plena subsistência* (Estrofes, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24); e d) *Valores e/ou comportamentos humanos* (12, 20, 27, 28).

As estrofes 13, 31 e 32, abaixo transcritas, já corroboram o sentimento de felicidade experienciado pela personagem, ao chegar no país de São Saruê. Vejamos:

13

*O povo em São Saruê
tudo*

*tem felicidade
não há contrariedade
não precisa trabalhar
e tem dinheiro a [sic] vontade.*

31

*Lá existe tudo quanto é beleza
tudo quanto é bom, belo bonito
parece um lugar santo e bendito
ou um jardim da divina Natureza:
imita muito bem pela grandeza
a terra da antiga promessa [sic]
para onde Moisés e Aarão
conduziam o povo de Israel,
onde dizem que corriam leite e mel
e caía manjar do céu no chão.*

*Tudo lá é festa e harmonia
 amor, paz, benquerer, felicidade
 descanso, sossego e amizade
 prazer, tranquilidade e alegria;
 na véspera de eu sair naquele dia
 um discurso poético, lá eu fiz,
 me deram a mandado de um juiz
 um anel de brilhante e de “rubim”
 no qual um letreiro diz assim:
 - é feliz quem visita este país.*

A plenitude dos estados de felicidade, construídos através de expressões como *beleza, amor, descanso, sossego, amizade, lugar santo, bendito e divina natureza* amalgamam o ideário da perfeição típica da busca da utopia, da terra da promessa, vislumbrada e alcançada pela personagem. Tal estado de busca é ratificado por Chauí, ao tratar das características da utopia:

É radical, buscando a liberdade e a felicidade individual e pública, graças à reconciliação entre homem e natureza, indivíduo e sociedade, sociedade e Estado, cultura e humanidade, e à restauração de valores esquecidos ou descuidados como a justiça, a fraternidade e a igualdade; É uma maneira peculiar da imaginação social, que busca combinar o irrealismo, ou a crença na total transparência do social, e o realismo, por meio da apresentação dos mínimos detalhes da nova sociedade (Chauí, 2016, p. 33).

Dentre as categorias de felicidade propostas, os maiores destaques estão para a que se refere à *provisão de alimentos e demais*

necessidades à plena subsistência (com registros em 10 estrofes); e a que trata *de dinheiro e seus correlatos* (com registros em seis estrofes). As privações sociais, típicas de um Nordeste esquecido e absolutamente abandonado pelo Estado, da virada do Séc. XIX até os anos 70 do Séc. XX, podem justificar tais anseios no imaginário dos cordelistas, porta-vozes fiéis do grito dos que estão nas bordas sociais. Se observarmos as estrofes 17 e 18, do texto de Leandro Gomes de Barros, no quadro 03 acima – escrita há pelo menos 70 anos antes do texto de Manuel Camilo –, percebemos os mesmos dramas e anseios.

Ainda, corroborando o ideário de felicidade e de liberdade proposto na caracterização que Chauí atribui à utopia, retomo a quarta categoria para classificar as temáticas da busca da felicidade em Viagem a São Saruê, isto é, a que trata dos *valores e/ou comportamentos humanos*, corroborada nas estrofes 12, 20, 27 e 28, a seguir transcritas:

12

*Quando avistei o povo
fiquei de tudo abismado
uma gente alegre e forte
um povo civilizado
bom, tratável e benfazejo
por todos fui abraçado*

20

*Tudo lá é bom e fácil
não precisa se comprar
não há fome nem doença
o povo vive a gozar
tem tudo e não falta nada
sem precisar trabalhar.*

27

*Lá quando nasce menino
não dar [sic] trabalho a criar
já é falando e já sabe
ler, escrever e contar
salta, corre, canta e faz
tudo quanto se mandar.*

28

*Lá não se ver [sic] mulher feia
e toda moça é formosa
bem educada e decente
bem trajada e amistosa
é qual um jardim de fadas
repleto de cravo e rosa.*

Na perspectiva de utopia pensado pelo poeta, imprescinde-se da saúde do povo comida farta na mesa, bem como um projeto de educação pleno para todos, a começar pelas crianças, oferecendo condições essenciais ao esplendor de um processo civilizatório avançado. O senso de solidariedade, quando aliado à partilha, é gestor de alegria e felicidade.

Nas estrofes 13 e 20, abaixo transcritas, o texto de Manuel Camilo menciona a desnecessidade do trabalho como pressuposto para ao esplendor da felicidade.

13

*O povo em São Saruê
tudo tem felicidade
não há contrariedade
não precisa trabalhar
e tem dinheiro a [sic] vontade.*

*Tudo lá é bom e fácil
 não precisa se comprar
 não há fome nem doença
 o povo vive a gozar
 tem tudo e não falta nada
 sem precisar trabalhar.*

As razões para tal apologia são muitas. Compreende-se que a mais pertinente, para além de professar um estado de completa ociosidade – fruto da extensão da fartura, que em tese possibilitaria tal desnecessidade –, tem muito mais a ver com uma resposta mordaz e cínica do poeta ao modelo semi-escravizado de exploração de mão de obra adotado no Sertão brasileiro no período, ainda bastante vigente atualmente em muitas regiões. A melhor forma de lutar contra escravidão, e de denunciá-la, é pregar a liberdade.

A tragédia das secas cíclicas é denunciada nas sutilezas do texto de São Saruê. A escassez do líquido precioso tem, no projeto utópico do texto, a sua compensação. A estratégia do poeta foi a de liquidificar⁴ em fartura todas as formas de alimento: “*rios de leite*”, “*atoleiros de coalhada*”, “*açudes de vinho do porto*” (Estrofe 15); “*cacimbas “de café”*” (Estrofe 16); e “*manteiga cai derretida*” (Estrofe 18). Estratégia, ao que tudo indica, adaptada de Viagem ao Céu, a qual, na estrofe 18, também menciona “*lagoa de coalhada*”, “*atoleiro de manteiga*” e “*riacho de vinho do porto*”.

4 A ideia de liquidificar aqui tem mais a ver com o sentido de tornar líquido.

Considerações finais

A mordaz sátira de *Viagem a São Saruê* resiste, é perene, atemporal. O calor escaldante desta poética é fogo eterno de munturo, inacabada faísca que alimenta o imaginário de uma voz de um povo sofrido que teima – à revelia da opressão a que vem sendo submetido historicamente – não só em resistir, mas apontar para o pote de ouro ao fim do arco-íris. A isto vimos como utopia, lugar nenhum e de todos. O sertanejo já nasce crendo na utopia; cresce sob a sombra do espinheiro da angústia, da dor e das suas carências. Esgueira-se por entre as brechas inúmeras da sua tortuosa existência, driblando a escuridão das adversidades e buscando um raio de sol, quase sempre único, que lhe dê a luz necessária para crescer. Raio que lhe aponta para um *dever* mais justo, digno, fraterno e humano. Estas são faíscas. A busca de um lugar ideal, mais justo e fraterno, onde todos possam viver dignamente, para além de ser um discurso da utopia ou uma mancha de resistência no imaginário do oprimido, compreendo ser um plano estratégico de ação e luta organizado. Creio que a arte possa contribuir para ser esta bússola que aponta soluções e/ou abra os olhos do ser nordestino, mostrando-lhe que ele não nasceu para sofrer, mas para viver e viver com dignidade. Este é o desafio.

Referências

AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos. (Orgs.) **Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada** / Organização de Maria Ignez Novais Ayala e Marcos Ayala – Crato (Ce): Edson Soares Martins Ed., 2015.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *In*: DANTAS, Vinicius (org.). **Antônio Candido – Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/34, 2002, pp. 77-92.

_____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. pp. 176-178. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Li-teratura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf)>. Acesso em: 31 de janeiro de 2018.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre Utopia. *In*: MORAIS, Cidoval. (Org). **Um Convite à Utopia. (Vol I)**. Campina Grande (PB): **Editora filiada a ABEU; EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**, 2016.

SCHWARZ, Roberto. **Um Mestre na Periferia do Capitalismo. Machado de Assis**. São Paulo (SP): Duas Cidades, 1990.

FRANCO JR. Hilário. **Cocanha: Várias faces de uma utopia**. São Paulo (SP): Ateliê, 1998.

SOBRINHO, José Alves; ALMEIDA, Átila. **Dicionário Bibliográfico de Poetas Populares**. 2º Vol. 2ª ed. Ampliada e reformulada. Campina Grande (PB): Editora da UFPB – Campus II, Campina Grande (PB):1990.

CONEXÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DO ESTÁGIO NAS AULAS DE INGLÊS DA EJA

Maria Daniely da Silva Soares
(*Graduanda em Letras e Artes – Inglês*)

Giovane Alves de Souza
(*Mestre em Letras e Professor do Departamento
de Letras e Artes – Inglês*)

Introdução

Ao longo do período de estágio, foram exploradas diversas questões teóricas que constituíram o embasamento da prática pedagógica. Tais indagações englobaram a fundamentação no conceito central de autonomia educacional, baseado na obra *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996), bem como no embasamento teórico de autores, tais como Kumaravadivelu (2001), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Pimenta e Lima (2004).

No presente artigo, serão abordados os principais elementos teóricos discutidos durante as aulas na Universidade e ministrados durante o estágio, enfatizando-se a realização dessas atividades na escola EEEFM Senador Humberto Lucena, situada à Rua Marcelino Pereira da Costa, S/N, Novo Cruzeiro, Campina Grande – PB, dentro do contexto do estágio. Além disso, a seção 2 será dedicada a apresentar uma visão geral dessa instituição educacional onde as atividades foram realizadas.

Por fim, este artigo está estruturado em três seções principais: i) Pressupostos teóricos, onde serão abordados os principais conceitos teóricos e suas aplicações práticas; ii) a seção dedicada ao estágio propriamente dito, que engloba as atividades realizadas e as reflexões sobre as experiências vivenciadas; iii) as considerações

finais, com as conclusões e recomendações decorrentes do Estágio Supervisionado.

Da teoria à prática: pressupostos teóricos

De acordo com Freire (1996), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Essa discussão parte do pressuposto de que a responsabilidade ética que temos de respeitar a vivência do outro, independente do seu nível acadêmico, é imprescindível e não deve ser visto como um gesto benevolente, mas sim como uma obrigação de todo indivíduo, reconhecendo sua capacidade de pensar, de agir e de ter opinião própria. Ao reconhecer e aplicar esse imperativo ético, o estagiário se torna mais sensível às necessidades e direitos das pessoas com as quais interage, demandando uma postura mais empática, justa e inclusiva na sala de aula, o que pode contribuir para uma atmosfera saudável, respeitosa e produtiva. Ainda, dentro desse contexto, Kumaravadivelu afirma:

As experiências que os participantes trazem para o ambiente pedagógico são moldadas não apenas pelos episódios de aprendizado/ensino que encontraram no passado, mas também pelo ambiente social, econômico e político mais amplo em que cresceram (2001, p. 543).

Diante dessa teoria, é possível afirmar que é de extrema importância conhecer os alunos aos quais estamos nos direcionando. Disso resulta a importância do período de observações, do estágio, para que seja possível tomar conhecimento da turma e, assim, poder considerar toda a bagagem de experiências que os licenciandos trazem consigo e expõem nas aulas a fim de que seja levado em consideração, na elaboração do plano de aula e nas escolhas dos materiais que serão utilizados, a promoção de uma educação

sensível, adaptável e inclusiva, antepondo a isso as experiências e a realidade dos alunos no desejo de tornar as práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.

Uma abordagem sensível e inclusiva reconhece a diversidade presente na sala de aula, valoriza as diferentes perspectivas e experiências dos alunos e busca criar um ambiente acolhedor e respeitoso. Ao promover esse tipo de educação, os professores podem cultivar um senso de pertencimento nos alunos, fortalecendo sua autoestima e confiança. No que concerne à elaboração de atividades pedagógicas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz *et al*, 2004, p. 96).

Sendo assim, essa teoria nos permite pensar que criar contextos para as atividades possibilitará a construção de sentido diante dos conteúdos trabalhados, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa, e dando aos alunos a possibilidade de experimentar diferentes formas de expressão, explorar diversos gêneros textuais e interagir em diferentes contextos comunicativos. Ao considerar a realidade, interesses, necessidades e o contexto cultural dos alunos na elaboração das atividades pedagógicas, os professores são capazes de criar experiências de aprendizagem mais relevantes e motivadoras, permitindo que os alunos consigam estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e suas próprias vidas, promovendo também práticas de Letramento Digital que podem e devem ser levadas para o cotidiano de alunos e professores, de acordo com os conceitos propostos por Buzato (2006).

Para isso, torna-se indispensável as contribuições da Neuroeducação, pois, através dela, entendemos como o cérebro

aprende, processa, decodifica e armazena informações. Assim, com isso, será possível entender como abordar conteúdos de maneira eficaz, contribuindo para o processo de memorização e rememoração, tendo como referência o aparato dos conceitos propostos por Cruz (2016). Além disso, é fundamental nortear a nossa prática por meio dos documentos que regem a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular, e, dentro do contexto em que o estágio está inserido, o Plano Estratégico Curricular para a educação de jovens e adultos, para que possamos alcançar os alunos dessa modalidade levando em conta propostas educativas “que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas e de gênero dos alunos, valorizando-os em suas especificidades” (Paraíba, 2020, pp. 6-7), e, pela atual realidade, que possa atender às diversas especificidades e limitações.

Sendo assim, é importante pensar durante a construção do plano de aula na realidade dos alunos inseridos nesse contexto, respeitando e considerando toda a bagagem que já trazem consigo. A seção a seguir apresentará ao leitor notas referentes ao estágio propriamente dito, o que engloba as atividades realizadas e as reflexões sobre as experiências vivenciadas.

O estágio

A Escola Estadual Senador Humberto Lucena conta com 10 salas de aula, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, recepção, almoxarifado, despensa e auditório. Além disso, possui ainda alimentação escolar para os alunos, bebedouros, água, rede de esgoto e energia da rede pública, lixo destinado à coleta seletiva periódica e acesso à internet banda larga. No que diz respeito aos equipamentos disponibilizados, a escola conta com televisão, impressora, aparelho de som e projetor

multimídia, além de possuir uma equipe pedagógica especializada e seguranças fiscalizando e monitorando a entrada e saída de pessoas dentro da instituição. Pode-se observar também que a escola abrange um público de idades variadas, entre 18 a 60 anos, nas turmas de ensino regular e EJA, contendo em torno de 10 a 15 alunos por turma.

A Observação

No primeiro contato ao iniciar as observações, o professor supervisor costumeiramente realiza um momento de apresentação dos estagiários e pede que façamos o uso da língua inglesa para demonstrar para os alunos, falando um pouco sobre nós e nossas experiências para eles. Mediante o prosseguimento das observações, pode-se observar a prática do professor supervisor em sala de aula, bem como suas reações aos contratempos em sala, tais como o uso do celular por parte dos alunos, a presença de filhos de alunos em sala, a falta de interação dos alunos, entre outros. Foi perceptível que esses aspectos, de certa forma, afetaram a performance do professor e as suas expectativas pessoais em torno da execução do plano de aula.

Enquanto estagiários, sugerimos que o mesmo buscasse incluir em sua prática atividades motivadoras que promovam a construção de sentidos dentro da realidade da sala em questão, pois analisamos a possibilidade de esta ser uma das razões para a falta de domínio e de interesse dos alunos pelo conteúdo. Esse processo sugestivo foi feito mantendo o profundo respeito pela experiência do professor que acatou as sugestões de bom grado.

Contudo, considerando os conceitos da Neuroeducação, levantamos a hipótese de que seria válido tentar adotar essa prática de repetição em nossas aulas, porém, de uma maneira mais atrativa e buscando criar memórias, pois, segundo Cruz (2016), existem alguns passos a serem seguidos que, juntos, são capazes de fazer com que o aluno aprenda melhor. Dentre eles, podemos citar a

rememoração e o fato de levar em conta a necessidade de consolidação da memória. Sendo assim, a maneira que encontramos de colocar esses passos em ação foi através de Sequências Didáticas.

O Planejamento

O planejamento foi realizado na Universidade, no Laboratório de Informática e em sextetos, com a supervisão e a orientação do professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado II. Priorizamos levar para a sala de aula recursos e práticas dos quais sentimos falta durante as observações, a exemplo de recursos audiovisuais, materiais concretos, a prática de dinâmicas pedagógicas e de atividades envolvendo competências como *Orality* e *Writing*.

Buscamos auxílio na Base Nacional Comum Curricular e em outros documentos norteadores, como a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para as turmas do EJA, com o objetivo de criar, durante as aulas, contextos para o uso da Língua Inglesa em uma perspectiva intercultural. Tal proposta se deu porque a BNCC prevê uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.

Elaboramos uma Sequência Didática com o objetivo de trabalhar dentro do contexto das festividades juninas, visto que as regências ocorreriam no mês de junho e as festas juninas estariam em evidência. Nesse contexto, enxergamos uma oportunidade de abordar temas dentro da realidade dos alunos, ou seja, trabalhando tais festividades nas aulas de inglês a fim de promover a aquisição de vocabulário e o interesse por outras culturas. Nesse sentido, abordamos ainda aspectos de outros países que também comemoram as festividades juninas, contrastando com os festejos juninos do Brasil e reiterando o aspecto intercultural necessário às aulas de inglês, tal como evidencia a BNCC.

Na construção do planejamento, um ponto amplamente discutido pela equipe foi a importância de elaborar aulas que promovessem práticas de letramento digital. Tais práticas são importantes

para o aprendizado dos alunos, bem como para os professores, pois sentimos a necessidade de estimular nas aulas da disciplina na escola o uso dos recursos digitais disponíveis em sala para fins pedagógicos, assim como estimular nos alunos a construção de sentidos através de recursos disponíveis nas plataformas digitais. Segundo Buzato:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (2006, p. 9).

Sendo assim, de acordo com o conceito estabelecido por Buzato (2006), consideramos de extrema relevância englobar esse conjunto de práticas sociais dentro da sala aula utilizando os recursos digitais com um propósito pedagógico. Dessa forma, criamos contextos em que seria necessário a utilização de recursos acessíveis, tais como nossos celulares, a televisão da sala de aula, a conexão de rede Wi-Fi da escola e os celulares dos alunos.

A Regência

Durante as regências, nos dividimos em dois trios. Cada trio ficou responsável por uma turma para executar o planejamento e, dentro desses trios, ficou combinado que cada estagiário ficaria responsável por ministrar uma aula. Na primeira regência, o estagiário designado a ministrar esta aula realizou a construção de um mapa mental em uma cartolina, contando com a participação e a escrita dos alunos.

Na segunda regência, foi a minha vez de assumir a condução da aula. Para isso, colocamos as práticas de letramento digital em ação utilizando a televisão da sala, Wi-Fi da escola e os nossos celulares. Os alunos demonstraram empolgação e relataram que, apesar de disponível, esse recurso é pouco utilizado. Trabalhamos com características da festividade junina no Canadá e cada aluno preencheu um *card* escrevendo aspectos dessa festividade, estabelecendo relações de comparação com os festejos juninos no Brasil. Realizamos também uma dinâmica que nomeamos de *Hot Balloon*: cada aluno recebeu um balão colorido e, dentro dele, havia palavras do vocabulário junino em inglês para que os alunos traduzissem.

Na terceira regência, contamos com a presença do professor responsável pela disciplina de Estágio II na universidade que foi nos observar e nos avaliar. O estagiário responsável por ministrar essa aula trabalhou o gênero receita, levando a receita de um bolo de milho para que fossem explorados os aspectos do gênero como ingredientes, quantidades, o passo a passo da preparação e o vocabulário em língua inglesa. Além disso, foi abordado o tópico *Much e Many* para falar sobre quantidades em inglês. Levamos também um bolo de milho para que os alunos fizessem a degustação.

O último dia de regência foi destinado à realização da culminância dessa Sequência Didática com uma decoração junina na sala. Iniciamos esse momento com uma dinâmica para fixar o conteúdo *Much e Many*. Dividimos o quadro em dois lados e levamos figuras para os alunos identificarem a forma como se referir à quantidade de cada produto representado. Ao final, fizemos um momento de confraternização com um lanche junino.

Feedbacks

Os *feedbacks* desse trabalho, pelos alunos, se deram ao longo de todo o processo através de fichas que disponibilizamos para eles. Pelo professor supervisor da escola, ocorreu ao final das aulas, pois conseguia nos dar algumas sugestões de melhoria. Por fim, pelo

professor da disciplina, tal processo acontecia mediante as orientações dadas a cada encontro pós-regência.

As fichas preenchidas pelos alunos foram de suma importância, pois se tornou um espaço onde eles tiveram a possibilidade de escrever anonimamente sobre como estavam se sentindo com relação às nossas aulas, além de poderem dar sugestões de melhoria ou de algo que eles gostariam de ver/fazer, opiniões estas que, na maioria das vezes, eles não se sentiam confortáveis para verbalizar abertamente. Para nós, foi um instrumento de avaliação e autoavaliação, pois foi possível avaliar o nível de satisfação e interação dos alunos com as aulas, bem como a assimilação dos conteúdos.

Os *feedbacks* e sugestões fornecidas pelos alunos foram essenciais para adaptar as aulas e promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e poderoso. Um *feedback* feito por um dos alunos foi um fator determinante no preparo da última regência, pois decidimos que teríamos apenas um momento de culminância, porém, um aluno escreveu que gostaria que levássemos mais dinâmicas para a sala de aula. O aluno expressou sua opinião da seguinte forma:

Aluno 1: Uma aula muito legal, interessante e bem extrovertida. No momento em que colocamos os papéis na cartolina e em outros momentos, achei muito bacana e é fácil para aprender. Não teve nada que eu não gostei; só queria que trouxesse mais dinâmicas para a aula (Ficha de *feedbacks*).

Dito isso, decidimos acrescentar uma dinâmica no último dia regência, juntamente com a culminância. Foi um momento de descontração, além de auxiliar na fixação do conteúdo *much* e *many*, fazendo a rememoração do vocabulário junino trabalhado durante toda a Sequência Didática.

Conclusão

Diante de todo o processo é possível considerar que o estágio é uma das etapas mais importantes para os professores em formação, pois, durante esse período, é possível vivenciar a realidade da sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas que auxiliam na formação docente, tais como a preocupação em atribuir propósito na elaboração de atividades de modo a colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos o estágio como um processo fundamental na vida de um graduando, principalmente de licenciatura, pois oferece uma oportunidade prática e enriquecedora para aprender e vivenciar uma experiência que só os saberes disciplinares da teoria não são capazes de mensurar.

Por fim, justificamos tal constatação com a ideia de Freire (1996) ao demonstrar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Dessa forma, é possível enxergar o estágio como um momento de aprendizado para todos os envolvidos, o que nos convida a repensar a hierarquia entre professor e aluno, bem como a valorizar a troca mútua de saberes e a construção coletiva do conhecimento. Isso nos lembrando que ensinar e aprender são processos interligados e contínuos nos quais tanto o educador quanto o educando têm a oportunidade de transformar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 de outubro de 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES**, 3, 2006, São Paulo. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006. pp. 1-13.

CRUZ, L. H. C. **Bases Neuroanatômicas e Neurofisiológicas do Processo Ensino e Aprendizagem.** Ouro Preto: MG, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6744/1/PRODU%c3%87%c3%83OTECNICA_Neuroci%c3%aanciaEduca%c3%a7%c3%a3oCerebro.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy.** TESOL Quarterly, v. 35, 2001.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, SEECT. **Plano Estratégico Curricular EJA PB.** João Pessoa: SEECT 2020b.

PIMENTA. Selma Garrido; LIMA. Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo. Cortez Editora. 2004.

FORMAÇÃO DOCENTE E ARTEFATOS DIGITAIS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM MULTIMÍDIAS

Fabiana Martins de Freitas
(Doutoranda do RENOEN/UEPB)

Simone Dália de Gusmão Aranha
(Doutora em Letras e Professora do Departamento de Letras e Artes)

Introdução

Este estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional que teve como objeto de estudo o uso de artefatos digitais como recurso didático na formação docente. Levando em consideração as demandas que envolvem o uso das tecnologias na rotina das aulas, visou responder ao seguinte questionamento: de que forma o uso das tecnologias e recursos multimídias pode contribuir para a formação docente e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, o estudo foi desenvolvido tendo como base uma abordagem qualitativa, sob o ponto de vista de uma pesquisa-ação, e teve como principal objetivo apresentar caminhos para aprimorar as práticas docentes para o uso apropriado das tecnologias digitais, a partir do manuseio, elaboração e aplicabilidade de recursos multimídias como a Webquest no ambiente escolar.

Com a finalidade de expor os caminhos que essa investigação percorreu, este artigo pretende: 1) Apresentar a pesquisa a partir de uma síntese dos principais fundamentos teóricos, bem como das oficinas pedagógicas realizadas com os professores participantes;

2) Abordar a importância da formação continuada para a utilização apropriada de ferramentas multimídias como *Webquest*, textos, imagens, *podcasts* e vídeos.

Com a presença dos modernos aparatos tecnológicos, o cotidiano das pessoas vem sendo, inevitavelmente, modificado e a escola, por sua vez, tenta se adequar a essas mudanças e acompanhar o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na conjuntura contemporânea.

A efetivação do uso das TIC's nas práticas sociais impulsionou a ampliação das formas de comunicação, bem como dos diversos suportes para ler e escrever. Além das formas já existentes de se obter informações, o advento digital fez emergir um conjunto variado e inovador de suportes, originando uma categoria denominada digital ou hipertextual, como afirma Xavier (2002). Entre os diversos gêneros que se encontram nessa categoria, podemos citar *e-mails*, *chats*, *blogs*, *sites*, *webquests*, *podcasts*, propagandas virtuais e outros. Tais gêneros compõem o leque de possibilidades que podem subsidiar o professor nas mais diversas situações de ensino-aprendizagem contemporâneas.

Optamos por dar ênfase à *Webquest* que, segundo seu idealizador Bernie Dodge (1997), é um tipo de metodologia orientada de pesquisa via internet em que os recursos utilizados para as pesquisas (mais efetivas e criativas) são provenientes da *web*. Caracteriza-se como um dos recursos de caráter digital que possui potencial para promover a aquisição, integração e consolidação de conhecimentos trabalhados em sala de aula e agrega em sua composição outros gêneros digitais. As atividades são feitas *on-line*, onde o aluno acessa informações pela busca na *web* para completar a proposta do professor.

Contudo, mesmo com toda potencialidade pedagógica que a *Webquest* e outras ferramentas digitais podem representar para o ensino, elas não deixam de depender das condições oferecidas pelas escolas e da atuação protagonista dos professores para lograrem êxito. A escola tem a responsabilidade de reinventar-se

constantemente para sobreviver como instituição educacional formadora de cidadãos.

Essa adequação da escola às novas demandas sociais perpassa por diversos fatores, entre eles, a formação docente. Muito do que se espera da educação pode ser alcançado a partir da atenção que é dada às práticas pedagógicas. Quando se fala de tecnologias no espaço escolar, a preocupação não se volta, apenas, para a inclusão de computadores na escola, mas para a necessidade de promover um ensino significativo por meio desses recursos. Para Moran (2018), as tecnologias digitais, hoje, não representam apenas apoio ao ensino; desde que haja profissionais competentes, elas são tidas como eixos estruturantes das diversas formas de aprendizagem. É, assim, que o aperfeiçoamento docente é convocado como elemento primordial nesta pesquisa.

No que se refere à estrutura, esse artigo foi organizado em cinco tópicos, iniciando pela *“Contextualização da proposta”*. No segundo tópico, apresentamos um breve recorte do estudo bibliográfico realizado onde discutimos sobre *“A formação docente e o uso das tecnologias no ensino”* e sobre a *“A webquest como metodologia contemporânea”*. No terceiro tópico, apresentamos os *“Aspectos metodológicos”*. Em seguida, com os *“Resultados e discussões da pesquisa-ação”*, teremos o detalhamento da pesquisa-ação em que descrevemos os principais pontos das oficinas pedagógicas realizadas com os professores participantes. No quinto e último tópico, apresentamos as *“Considerações Finais”*.

A formação docente e o uso das tecnologias no espaço escolar

Abordada sob diversos ângulos, a formação docente é um tema que abre espaço para muitos debates no âmbito educacional e nos leva a compreender vários aspectos que envolvem as diferentes problemáticas relacionadas a este contexto. A formação inicial, na sua grande maioria, não oferece arcabouço suficiente para conduzir o

profissional da educação no complexo processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se iminente a necessidade de sua participação em cursos de formação continuada para atender às diversas demandas que surgem no seu cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à necessidade de competências digitais para atuar com ferramentas tecnológicas.

Autores como Tardif (2002), Libâneo (2004), Imbernón (2013), Nóvoa (2017) e Gomes (2018) apresentam, em seus estudos de pesquisa, considerações importantes sobre a formação de professores e asseguram a importância da formação continuada como exercício fundamental e permanente do trabalho docente.

Para Gomes (2018, p. 68), a formação continuada é “o processo que ocorre quando o profissional já se encontra em efetivo exercício, de modo a qualificar o trabalho que é desenvolvido pelo docente, resultando em um conhecimento que é (re) elaborado no exercício profissional”. Nesse sentido, se faz necessário que o professor busque, constantemente, atualizações com vistas a aperfeiçoar suas práticas. Na visão de Libâneo:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (2004, p. 227).

Nesse entendimento, Libâneo pressupõe que o professor deva reconhecer a insuficiência de sua formação inicial para atuar em contextos que mudam constantemente. Assim, torna-se essencial atualização frequente e continuada com foco no seu aperfeiçoamento, fazendo-se compreender a continuidade de sua formação não como ato obrigatório, incorporado a todo custo com fins de titulação, mas como uma ocasião que dá sustento às práticas docentes e favorece a sua relação com os demais envolvidos no processo.

De acordo com Tardif (2002), o trabalho docente é uma ação pautada nas interações humanas e a formação continuada é um estado propício para a constituição do professor reflexivo sobre essas interações. Logo, vale ressaltar que essa interação que o autor destaca não envolve somente a relação professor e aluno, mas o contato entre os próprios professores como momento essencial para a troca de saberes. Nesse sentido, podemos concordar com Nóvoa quando defende que,

[...] é legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente (2017, p. 1.125).

A contínua formação conduz o professor na compreensão da própria prática e, conseqüentemente, na melhoria do seu trabalho. Porém, é válido ressaltar que algumas formações ofertadas exigem a nossa reflexão crítica com relação à natureza em que estas são desenvolvidas. Ainda, para o autor, a “formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, é excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (Nóvoa, 2007, p. 14).

Nessa perspectiva, é preciso dosar os princípios que envolvem a teoria e a prática, tendo em vista que ambas são necessárias no processo de ensino. Ainda, nessa compreensão, o referido autor destaca uma deficiência visível no que diz respeito à reflexão, ao trabalho e ao saber fazer em torno das práticas de ensino, sinalizando, portanto, que há a necessidade de uma formação centrada nas práticas e nas suas análises.

Podemos inferir que as problemáticas das formações não se instauram, apenas, no processo de oferta, mas nas transformações e no êxito que, por vezes, não alcançam. Por isso, concordamos com Imbernón quando afirma que

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afínco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (2010, p. 39).

Em face disso, deve-se pensar numa formação continuada que leve em consideração o contexto em que atuam os profissionais e que ofereçam espaço para que possam visualizar a aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua realidade.

É evidente que a formação continuada, por si só, não garante que o docente atenda a todas as demandas existentes na sua realidade; porém, a ausência desses momentos de reflexão e adequação à realidade resultará em desafios constantes em torno das necessidades da educação contemporânea, sobretudo no que diz respeito à inserção das tecnologias digitais. Para Prensky:

[...] o maior problema que a educação enfrenta atualmente é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem desatualizada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (2001, p. 02).

Nesse sentido, fica notória a complexidade que é o desafio de adequar suas práticas de modo a imergir na cultura digital. No

âmbito da formação inicial e na sua relação com as tecnologias digitais, Gomes assegura que “a formação inicial geralmente não contempla uma carga horária significativa no que tange às TDIC aplicadas à educação e, quando o tema é contemplado, normalmente isto se faz de forma aligeirada” (2018, p. 69), deixando evidenciado que para inserção dessa realidade na sua prática pedagógica a formação continuada se torna indispensável e fundamental, contribuindo essencialmente para o processo de ensino-aprendizagem.

Quando nos referimos à formação continuada, na direção das tecnologias digitais, ressaltamos a responsabilidade de os órgãos responsáveis, bem como as instituições em que os profissionais da educação estão inseridos, disporem de condições propícias para que este aperfeiçoamento aconteça. Nesse sentido, a lei que rege a educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), no seu Artigo 62A, parágrafo único, faz menção a essa temática quando revela que deverá ser garantida,

[...] formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

A formação continuada não depende apenas da busca do professor, mas deve ser garantida pelos órgãos e instituições em que estes profissionais atuam. Em torno dessa discussão, podemos notar que o determinante para o desenvolvimento do aluno não depende, exclusivamente, dos aparatos que o professor se põe a utilizar, mas está sujeito ao modo “como” o professor faz uso. Esse “como” transcorre pelos efeitos que a formação continuada exerce em sua carreira. Sendo assim, a formação continuada para o uso correto das tecnologias digitais deve ser vista como premissa principal, o que faz emanar a sintonia da dinâmica de sala de aula com o desenvolvimento eficaz das atividades com alunos.

Atribuimos à formação continuada a responsabilidade da inovação nas práticas docente por compreender que qualquer método de natureza inovadora (seja ele recurso ou suporte) só possibilitará o alcance dos objetivos educacionais se partir do princípio de que o professor fará uso apropriado deste.

Portanto, a essência das formações continuadas, sobretudo no uso das TIC's, não deve ficar no campo das discussões teóricas, com sugestões metodológicas meramente indicativas. Deve criar espaços para discussões que partam da realidade dos sujeitos envolvidos, conduzindo o professor a refletir sobre como o uso pedagógico da ferramenta pode ir de encontro ao aprendizado do aluno. Além do mais, deve contemplar a consciência de que o domínio de tais aparatos requer o uso constante e planejamento flexível.

A WEBQUEST COMO METODOLOGIA CONTEMPORÂNEA

No cenário em que as diversas ferramentas multimídias (vídeos, músicas, *podcast*, *gifs*, etc) estão em evidência, destacamos a *webquest* (WQ) como uma metodologia capaz de agregar diversas mídias.

Dodge (1997), idealizador dessa metodologia, em 1995, apresentou a sua primeira definição, enfatizando que a WQ é um tipo de atividade orientada de pesquisa na qual a maioria das informações, com as quais os alunos interagem, são provenientes de recursos na Internet. O autor afirma que a WQ é uma forma de levar os alunos a navegarem na rede, tendo uma tarefa estabelecida e possibilitando que façam um uso significativo do seu tempo. Para Paiva:

A metodologia WQ estimula o pensamento crítico, a pesquisa, o desenvolvimento da competência metodológica de professores e a produção de materiais. Podemos fomentar várias modalidades de pesquisas não só para alunos, mas também para professores que podem estar

enriquecendo suas práticas e processos metodológicos (2018, p. 104).

A WQ conduz o professor e o aluno no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, caracterizando numa nova forma de ensinar e de aprender. Além disso, a WQ é uma forma de pesquisa que objetiva engajar e direcionar os sujeitos no uso da internet.

Ao se pensar em fazer uso da WQ, o professor deve iniciar elencando um tema a ser explorado, em função do objetivo que se pretende alcançar. Mas é importante que o professor tenha domínio dos recursos digitais que irá utilizar, sobretudo dos componentes presentes na interface dessa metodologia. A interface da *webquest*, apresenta algumas abas/janelas que incidem em funções essenciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A citar, temos:

1. *Página Inicial*: Aba dedicada para expor o título do conteúdo a ser explorado, podendo inserir figuras, palavras-chave e outros;
2. *Introdução*: Adequada para fornecer informações básicas do tema e, conseqüentemente, despertar o interesse dos alunos pela tarefa;
3. *Tarefa*: Espaço propício para descrever o que os alunos deverão fazer durante a aula. Nela, o professor pode exibir uma visão mais ampliada da atividade a ser trabalhada;
4. *Processo* (também chamado de etapas): Deve fornecer descrições de como as tarefas serão realizadas pelos alunos.
5. *Recursos*: Aba responsável para indicar quais recursos na internet podem ser usados para melhor compreensão do assunto, como por exemplo: *links* de imagens, vídeos, podcast e outros.
6. *Conclusão*: Apresentar um resumo contendo as principais ideias do que o aluno, possivelmente, tenha aprendido, podendo, ainda, indicar outras sugestões de pesquisa para ampliar a aprendizagem.

7. *Avaliação*: Expor quais critérios que o docente utilizará para avaliar o desempenho do aluno. Nessa aba, o aluno também poderá fazer autoavaliação daquilo que aprendeu. É importante salientar que essa metodologia apresenta, geralmente, esta estrutura. Porém, o autor pode acrescentar ou diminuir o número de abas em função da atividade que deseja promover. Ao clicar em cada função, o aluno tem acesso ao conteúdo organizado pelo professor. Na página da *web*, a WQ apresenta essa interface:

Figura 1: Interface da *Webquest*



Fonte: A pesquisadora

Em todas essas janelas, há a possibilidade de inserir *links* que podem levar o usuário a navegar por diversas mídias, sejam vídeos, *podcasts*, páginas na *web*, *blogs*, imagens e outras. Esse indicativo torna a *webquest* uma ferramenta propícia para o desenvolvimento da leitura hipertextual, uma vez que fornece acesso a modalidades textuais diversificadas provenientes do ambiente da internet.

A WQ é uma ferramenta de interface simples e de fácil compreensão tanto para o seu elaborador (professor) quanto para seu usuário (aluno). Nesta plataforma interativa é possível, além de trabalhar conteúdos de modo organizado, inserir diversas multimídias (imagens, *links* de vídeos, *podcasts*, etc.). Contudo, não podemos desconsiderar a mediação dos saberes docentes para que tal metodologia possa possibilitar a aprendizagem. Nesse ponto de vista, Paiva, assegura que a WQ,

[...] motiva a pesquisa discente, associando a escola ao contexto das práticas sociais no uso das tecnologias como recursos, podendo, assim, transformar informações ativamente

(em vez de apenas reproduzi-las), favorecendo o compartilhamento de saberes pedagógicos (2018, p. 104).

Essa realidade reincide, corriqueiramente, na necessidade da formação docente como ponte principal entre o uso das multimídias em sala de aula e a atuação do professor nesse processo educativo.

Em função do seu baixo grau de complexidade, a *webquest* apresenta-se como uma metodologia acessível para ser desenvolvida no contexto escolar e pode ser uma aliada na inserção das tecnologias no ensino e nos modos de conceber e tratar o conteúdo ministrado. Uma vez criada, a WQ fica disponível para demais usuários da rede, o que abre a possibilidade de o professor divulgar seu trabalho, bem como utilizar-se de WQ já existentes na *web*.

As vantagens propostas pela metodologia WQ incidem em possíveis caminhos para a inserção das tecnologias multimídias e dos diversos recursos multimodais. Seu uso realça a importância da formação continuada docente em função do planejamento e do manuseio de ferramentas digitais no trabalho eficiente com esses artefatos.

Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que busca analisar e interpretar aspectos próprios do comportamento humano, bem como dos elementos que constituem uma investigação, fornecendo oportunidade de análises mais detalhadas, conforme Marconi e Lakatos (2003). A abordagem utilizada pausou-se nos significados subjetivos que tais análises proporcionaram.

Quanto aos aspectos classificatórios, o presente estudo percorreu dois campos de pesquisa. Inicialmente, percorremos no campo da pesquisa bibliográfica, já que esta possibilita a investigação do tema a partir de registros diversos, decorrentes de pesquisas anteriores, como afirma Severino (2007). Esse contato com a

literatura foi primordial para ampliar nossa compreensão em torno da temática e nos ofereceu aporte teórico para a pesquisa em campo.

A pesquisa também se configura como uma pesquisa-ação, pois “faz a mediação entre a teoria e a prática, a partir do momento em que problematiza a realidade e propõe alternativas de ação que, pautadas no conhecimento teórico, possam transformar a realidade” (Miranda; Rufino, 2007, p. 07). Para Severino (2007), a pesquisa-ação visa compreender a realidade para poder intervir e modificá-la. Essa modalidade é utilizada para identificar problemas relevantes dentro da situação investigada e para definir um programa de ação para a resolução de problemas e acompanhamento dos resultados obtidos, asseguram Miranda e Rufino (2007). Assim, esta pesquisa-ação possibilitou um contato direto com o sujeito colaborador docente, de modo que viabilizou a intervenção prática no seu cotidiano escolar.

Quanto ao *locus* da pesquisa, essa proposta foi desenvolvida no Laboratório de Informática de uma escola municipal e teve como participantes professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa-ação foi executada através de oficinas pedagógicas, em quatro etapas, que objetivaram direcionar os professores no uso de tecnologias digitais no contexto de ensino. Como instrumento para coleta e análise de dados, utilizou-se da observação e análise descritiva, conforme veremos a seguir.

Resultados e discussões da pesquisa-ação

Para estruturar a aplicação das quatro etapas da pesquisa-ação, foi criado um Tutorial como forma de nortear as oficinas pedagógicas. Esse produto educacional, que é parte das exigências do Mestrado Profissional em Formação de Professores (UEPB/*Campus I*), ficou disponibilizado em rede para os professores participantes durante e após a aplicação desse estudo.

ETAPA 1

Essa etapa, assim como as demais, foi realizada no Laboratório de Informática. Ao se situarem neste ambiente, foi feita uma roda de conversa para algumas orientações. Esse momento foi ideal para a apreciação do nosso produto educacional (Tutorial) e de algumas instruções sobre como as oficinas seriam desenvolvidas. Os professores foram orientados a escolherem um computador e foram certificados de que todas as atividades seriam desenvolvidas naquela máquina escolhida. Assim, garantimos a continuidade das atividades até o término das oficinas. Com o intuito de resguardar a identidade dos colaboradores, atribuímos os nomes: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 e Prof. 4 para referenciá-los no decorrer de todo o estudo.

A primeira atividade prática foi a criação de uma pasta com o nome de cada professor. A intenção era que os colaboradores pudessem armazenar todos os arquivos, provenientes de suas pesquisas, na sua pasta privada.

A segunda atividade consistiu em fazer busca na internet para salvar arquivos de imagens que pudessem ser úteis no planejamento de suas aulas. Nesse momento, foi dado um tempo para que cada professor escolhesse um conteúdo previsto em seu plano bimestral, pois o que iríamos pesquisar seria para a construção do *site (web-quest)* e, posteriormente, o seu uso com os alunos. Dessa forma, estaríamos garantindo que a formação proposta seria colocada em prática e que o tempo que o professor estava empregando, nestes momentos, seria convertido em conhecimento, aperfeiçoamento de prática e benefício para o aluno.

Assim, cada professor escolheu um conteúdo. Como sabiam que a proposta era construir um *site*, selecionaram assuntos diferentes de modo que pudessem utilizar, também, os *sites* dos seus colegas em aulas posteriores. Os conteúdos escolhidos foram: Nascimento de Jesus, Regiões brasileiras, Frações e Símbolos Natalinos. Todos os conteúdos foram selecionados com base no planejamento mensal dos professores, de forma a não interferir na sequência dos assuntos selecionados do bimestre.

Por mais simples que pareça ser acessar um *site* de pesquisa e salvar determinado conteúdo, não é uma atividade fácil para muitos. Por isso, enfatizamos a importância de formações docentes que explorem desde elementos mais simples aos mais complexos, pois atividades como essas (criar uma pasta, fazer buscas, salvar determinados conteúdos), por exemplo, se executadas de maneira adequada, contribuirão satisfatoriamente para o desenvolvimento de tarefas que exigem um grau de maior complexidade, como a construção de uma *Webquest*.

Partindo para o último momento desta etapa, os professores foram orientados a criar um *e-mail* no serviço gratuito de correio eletrônico do *Gmail*, no qual poderiam criar contas em diversas plataformas, sobretudo nas que iríamos utilizar nas oficinas pedagógicas.

ETAPA 2

Na segunda etapa, duas plataformas digitais foram trabalhadas: *YouTube* e *Soundcloud*, relacionadas respectivamente a vídeos e *podcasts*. Após se situarem em seus computadores, os professores foram orientados a abrir o site *YouTube* (serviço da internet que possibilita o acesso e o compartilhamento de vídeos diversos) e pesquisar vídeos referentes ao conteúdo que eles escolheram na etapa anterior. O momento exigiu tempo, pois era preciso que cada colaborador fizesse a apreciação do vídeo e analisasse se atendia aos princípios da aprendizagem multimídia, pois nada adiantaria escolher qualquer vídeo que não possibilitasse a aprendizagem de determinado conteúdo. No ato da seleção, alguns diálogos foram registrados:

Prof. 1: Nossa, com tantas opções, eu nem sei por onde começo. Tem tanta coisa bacana falando do nascimento de Jesus (conteúdo escolhido).

Prof. 3: Comigo é exatamente ao contrário. Não encontro nada sobre as frações (conteúdo escolhido) que seja adequado para minha turma.

Prof.1: Tenta colocar “frações para crianças”. Sempre vem um conteúdo mais dinamizado. Faço assim quando quero encontrar algo para os meus.

Prof. 3: É porque matemática é sempre mais difícil. O único que gostei tem mais de 15 minutos; não vai prender a atenção dos meninos. Eles são muito inquietos.

Esse diálogo expressou a preocupação dos dois professores na seleção de vídeos, além de mostrar que ambos conhecem alguns critérios de busca, que ajudam a filtrar o que se deseja, como expressa o Prof. 1. Já na fala do Prof. 3, há outro aspecto interessante a ser analisado. A princípio, sua escolha quanto ao conteúdo da disciplina de matemática (Frações) sinalizava que seria desafiador, tendo em vista que vários estudos apontam a dificuldade dos alunos em torno dessa matéria. Por outro lado, foi uma oportunidade de investigar a contribuição que as tecnologias digitais poderiam dar (ou não) para desenvolver conhecimentos dessa natureza. Na sequência do diálogo, ainda registramos:

Prof.2: Tem muita coisa sobre as regiões brasileiras (conteúdo escolhido). Esse (o vídeo) é o mais interessante, faz um resumo das regiões por meio de uma música. E meus alunos adoram quando trago músicas.

Prof. 4: Os meus também gostam de música. É uma boa ideia. A gente pode mostrar o vídeo e depois fazer umas perguntas para sondar o que eles compreenderam.

Prof. 3: Continuo sem êxito. Talvez eu não insira vídeo para esse conteúdo (frações).

Prof. 4: Difícil mesmo. Nunca usei vídeo em aula de matemática.

Prof. 1: O meu não é música; conta o nascimento de Jesus (conteúdo escolhido) através de desenho animado. Sem legenda, para atender o critério da aprendizagem multimídia.

Prof. 2: O meu tem legenda. Mas é música; acho que não tem problema. Mas engloba outros princípios que eu também verifiquei.

Tendo escolhido os vídeos, os professores salvaram os *links* na barra de favoritos para depois inserirem nos *sites* a serem construídos. Sequenciando as instruções do tutorial, foram orientados a criar um canal no *YouTube* entrando na página com o endereço de *e-mail* e senha criados. A atividade consistia em criar um canal para armazenar na internet vídeos do seu interesse, podendo ser da sua rotina de sala de aula ou pessoal.

Dada a continuação das atividades, propusemos o trabalho com *podcasts*. Após um breve diálogo, apresentamos um *site* de armazenagem de *podcasts*, chamado *Soundcloud*, e os colaboradores acessaram e criaram suas contas a partir das instruções contidas no tutorial apresentado, utilizando seus *e-mails*.

Feito isso, realizamos uma rápida pesquisa sobre os *podcasts* já existentes naquela plataforma e exploramos alguns exemplos referentes aos conteúdos que os participantes estavam pesquisando. Na sequência, cada professor foi desafiado a gravar seu próprio *podcast* para inserir no seu futuro *site*. Para isso, disponibilizamos no tutorial, um passo a passo claro e objetivo para facilitar esse procedimento.

Embora existam diversos programas sofisticados, de cunho profissional, para a gravação e edição de *podcasts*, escolhemos um aplicativo de fácil acesso para todos: o *Whatsapp*. A tarefa de enviar e receber áudio via *Whatsapp* é uma atividade comum entre os colaboradores, porém, percebemos que ficaram inibidos ao saber que

deveriam gravar um áudio com conteúdo pedagógico para usar em sala de aula. Ainda, assim, se propuseram a fazê-lo como proposta de atividade.

Para que a criação do *podcast* pudesse, de fato, contribuir significativamente para a aula, foi dado um tempo para os professores montarem um roteiro e fazerem alguns ensaios. Para facilitar a transferência do arquivo de voz para o computador e, consequentemente, para o *site*, criamos um grupo no *Whatsapp* para compartilhar os *podcasts*. O grupo foi feito com a intenção de compartilhar também outros arquivos, como veremos a seguir. Após a gravação dos áudios, os colaboradores enviaram no grupo e foram orientados a abrir o *WhatsApp Web* para que o conteúdo pudesse ser armazenado no computador. A fim de garantir a segurança das contas de *WhatsApp* dos participantes, disponibilizamos orientações para as contas não ficarem abertas no computador.

Depois de armazenarem os *podcasts* em suas pastas nos computadores, o próximo passo seria armazená-los no *SoundCloud*. Sem dificuldade, os professores desempenharam, com êxito, essa tarefa. Após a conclusão desse momento, as atividades foram continuadas na etapa 3, realizada na semana seguinte.

ETAPA 3

Nesta fase, foi proposta a construção da *Webquest*. Como se tratava de uma prática que exigia um tempo maior, orientamos apenas a sua elaboração nessa etapa. A princípio, foi feita uma leitura compartilhada, com base nas orientações do tutorial, sobre as funções presentes em *Webquests*. Em seguida, os professores seguiram o passo a passo para a construção de seus *sites*.

Na página inicial, os colaboradores prepararam um pequeno texto para introduzir o conteúdo a ser trabalhado na *Webquest*. Na intenção de torná-lo dinâmico, sugerimos inserir suas fotos como forma de chamar a atenção dos alunos para algo que seus próprios professores construíram. Para isso, selecionaram fotos no seu

aparelho celular, compartilharam no grupo por meio do *WhatsApp Web*, salvaram nas suas pastas e, em seguida, inseriram em suas páginas iniciais.

Essa sequência de ações foi uma maneira de revisar as atividades anteriores. O uso do grupo foi uma forma de facilitar o compartilhamento de arquivos. Vale ressaltar que a opção de inserir fotos pessoais foi deixada livre: o colaborador poderia inserir ou não. Ainda assim, nem todos inseriram fotos. Deixamos claro ainda que esse consentimento poderia ser retirado a qualquer momento, tal como expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos professores colaboradores ao apresentarmos a proposta de pesquisa.

O fato de construir e utilizar uma ferramenta digital, desenvolvida com particularidades próprias, forneceu aos professores um grande estímulo, o que foi essencial para o desenrolar de todas as abas da *Webquest*. Depois, os participantes construíram um texto introdutório. Nessa aba, puderam inserir algumas imagens, salvas nas pesquisas das etapas passadas, e, assim, forneceram informações iniciais acerca da temática escolhida.

Ao explorar a aba “Tarefa”, os professores decidiram fazer uso de vídeos, pesquisados em etapas anteriores da oficina. Para fazer a inserção correta dessa multimídia, os professores observaram, atentamente, às instruções registradas no tutorial.

Seguindo as instruções, os colaboradores conseguiram inserir o *link* de acesso a vídeos na sua *Webquest*. Quanto à tarefa solicitada com base no vídeo, foi observado que todas se referem à produção textual, bem como à transcrição de conteúdo e ilustração.

Evidentemente, os recursos digitais que esse público de professores dominava eram bem limitados. Nesse sentido, era provável que as atividades solicitadas fossem mediadas com recursos que os alunos já estavam acostumados a utilizar. Por isso, tais atividades convergiram para exercícios de produção escrita. Sem dúvida, é um grande desafio incluir algo novo sem saber sua funcionalidade e sem a certeza de que tal método pode ajudar no processo de ensino.

Para evitar o fracasso, muitos preferem utilizar o que já é conhecido tanto para alunos quanto para professores. Porém, é preciso ousar e superar comodidades, e práticas engessadas, para se obter resultados diferentes compatíveis à realidade do nosso tempo.

Na construção da aba “Processo”, os professores inseriram seus *podcasts*. Através de análise de suas produções, foi possível constatar que eles utilizaram esta janela na perspectiva de “reforçar”, “facilitar” e fixar” o aprendizado, bem como “ficar mais informado” em torno do conteúdo trabalhado. De fato, os *podcasts* são métodos apropriados para a transmissão de informação de diversas naturezas. O processo, portanto, consistia em levar os alunos a ouvirem a ferramenta de áudio e, conseqüentemente, fixarem o que haviam aprendido.

Em seus *podcasts*, os professores colaboradores levaram em consideração o princípio da voz, utilizando sua própria fala, ao invés de voz mecânica, e o princípio da personalização, mantendo um estilo conversação no lugar do estilo formal. Além disso, princípios como da coerência, redundância e pré-formação também foram observados, o que denota que os princípios da aprendizagem multimídia, propostos por Mayer (2001), expostos no tutorial, foram norteadores para a criação dos *podcasts*.

Na aba “Avaliação”, os professores selecionaram algumas atividades provenientes da internet e inseriram na *Webquest* com a finalidade de avaliar os conhecimentos dos alunos.

Na seleção dos exercícios, os colaboradores afirmaram que, ao trabalhar com essa *Webquest* com os alunos, usariam uma via impressa para que eles efetuassem a resolução. Como a *webquest* é uma metodologia de pesquisa direcionada na utilização da internet, o fato de incluir atividades impressas não desvalida a sequência de atividades propostas.

Por fim, os professores elaboraram a aba “Conclusão”. Nesse espaço, fizeram algumas sucintas conclusões em torno do que se pretendia alcançar e, ao mesmo tempo, propuseram a exposição de algumas imagens para dinamizar a leitura.

Como a proposta seria aplicar essa metodologia de pesquisa com os alunos, a partir das análises das conclusões, supomos que os professores acrescentariam mais contribuições, por via de comunicação oral, acerca do que estava sendo trabalhado, como também abririam espaço para os alunos se posicionarem, argumentarem e tirarem suas dúvidas não só na página da conclusão, mas em todos os momentos da aula. Assim, uma forma de garantir essa interação seria oferecer espaços para a troca de ideias entre aluno e professor não só na aba das *conclusões*, mas durante toda a execução da proposta. Isso não aconteceu, mas a elaboração de todo o trabalho foi considerada satisfatória, tendo em vista que era, para alguns, a primeira experiência na preparação de uma metodologia mediada pelo uso de computador e internet.

Após a conclusão de todas as etapas, executamos os procedimentos para a publicação do *site*. Todas as orientações foram observadas com a consulta do tutorial, e, com êxito, os *sites* foram publicados na internet, estando disponíveis para acesso público. Para que cada participante tivesse acesso à *Webquest* dos demais, solicitamos que cada professor abrisse seu *Whatsapp Web* e postasse os *links* dos seus respectivos *sites*. Com os *links* disponíveis, as *Webquests* puderam ser acessadas tanto nos computadores quanto nos seus celulares.

ETAPA 4

Para a quarta etapa das oficinas pedagógicas, foi feita a apresentação das *Webquests* e, depois, a aplicação de um questionário avaliativo da proposta aplicada aos professores colaboradores.

As apresentações foram organizadas com os recursos do computador e do *Data Show*. Cada professor teve o espaço para exibir a sua criação, bem como apreciar a produção dos demais envolvidos. O momento foi propício para a troca de aprendizagem e para analisarem sua atuação com a nova ferramenta tecnológica que seria aplicada nas suas turmas. A ocasião serviu ainda para estimar o

tempo que levariam na aplicação da proposta, para tirarem dúvidas e para apreciarem os conteúdos sob a possibilidade de uso na sua realidade de sala de aula.

Por fim, sob o ponto de vista dos professores participantes, através das respostas registradas no questionário, constatamos que as oficinas pedagógicas, mediadas pelo Tutorial (o nosso produto educacional), trouxeram contribuições positivas para as práticas docentes com orientações passíveis de serem assimiladas e executadas na sala de aula.

Conclusão

Considerando a questão investigada, podemos afirmar que esta pesquisa obteve resultados satisfatórios e atingiu o objetivo almejado: abordar a importância da formação continuada para a utilização apropriada de ferramentas multimídias. Aqui, de forma particular, ressaltando a mediação docente como fator determinante no êxito do uso das tecnologias digitais nas ações educativas.

A inserção de *webquest* na sala de aula, além de outros elementos que não foram aqui explorados, só pode se caracterizar como um recurso propício ao ensino se contar com a atuação do professor. O aperfeiçoamento docente é o fio condutor no uso das tecnologias digitais como colaboradoras da construção dos saberes.

Este estudo não visou construir uma crítica desfavorável no tocante à formação docente em torno das suas práticas com tecnologias digitais, mas buscou compreender os contextos atuais, investigando meios metodológicos, através de reflexões teóricas e ações eficientes, que podem colaborar para essa temática. Não se buscou criar uma dicotomia entre teoria e prática, mas compreender e valorizar a mediação docente como um dos eixos mobilizadores do conhecimento. Por isso, insistimos aqui em abordar as novas tecnologias como meros instrumentos e a formação docente como força propulsora no uso dessas ferramentas digitais no espaço escolar.

Todo percurso ao longo dessa discussão nos leva a afirmar que as formações continuadas são fundamentais. No entanto, precisam considerar esses preceitos de modo a garantir retorno para o campo educacional. Evidentemente, as competências, do ponto de vista de domínio das novas tecnologias, não são alcançadas de modo aligeirado ou por meio de receitas prontas. A consolidação de tais habilidades exige tempo, constância e compreensão da importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República.**

DODGE, Bernie. **Algumas ideias sobre *Webquests***. San Diego State University, 1997.

GOMES, Fabrícia Cristina. **Formação continuada de professores da educação de jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das Tecnologias Digitais à prática de sala de aula**. 2018. 277f. Tese de Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, M. I.; RUFINO, C. S. As contribuições da pesquisa de intervenção para a prática pedagógica. **Horizonte Científico**, v. 1, pp. 1-20, 2007.

MORAN, José. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. **Revista Com Censo #14**. Volume 5. Número 3. Agosto de 2018.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professora, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) v.47 n.166 pp. 1106-1133 out./dez. 2017.

PAIVA, Uthant Benício. **Uma Proposta de Uso da Metodologia WebQuest para o Ensino e Aprendizagem de Literatura**. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino Tecnológico), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Manaus. 2018.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N. 5, October, 2001.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2007. v. 1. 304 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito. 2002.

DESVENDANDO A CONTEMPORANEIDADE DOS QUADRINHOS: UMA ANÁLISE A RESPEITO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO QUADRINHO TINA

Renne Rodrigues Serafim
(Mestrando do PPGFP)

Josandra Araújo Barreto de Melo
(Doutora em Recursos Naturais e
Professora do Departamento de Geografia)

Introdução: as histórias em quadrinhos e suas influências na sociedade

As histórias em quadrinhos (*hq's*) são um modelo de arte que mescla, em sua estrutura narrativa, imagens e textos colocados em um plano de sequência horizontal, e que contam e/ou narram uma história, seja ela longa, média ou curta, variando a partir do modelo inserido no mercado editorial. Essas histórias são um dos produtos mais consumidos atualmente pelos adolescentes e adultos, chegando a vender mais de 100 mil cópias (de uma única edição). Essas historietas introduzem mundos fictícios, ou não, e têm o poder de, através de sua importância enquanto fonte de lazer, colocar os leitores em um lugar de protagonismo, tornando-os heróis de suas próprias histórias.

É fatídico que, desde os tempos primevos, o uso de histórias revela o leitor enquanto pertencente a uma sociedade e, por conseguinte, a uma região, país e continente, o que é evidenciado pela existência das pinturas rupestres. Neste sentido, independente de terem base real ou totalmente fictícia, há a construção de um contexto nas *hq's* no qual se envelopa a construção de narrativas cada

vez mais complexas e que, muitas vezes, refletem o microcosmo em que foram criadas.

Nesse esteio, desde o seu surgimento, as *hq's* se caracterizam pelo seu relacionamento intrínseco com a sociedade. Isto foi evidenciado desde 1894 com o lançamento de *Yellow Kid*, a primeira *hq* publicada e que trabalhava questões sociais e raciais.

Essa HQ intitulou-se “The Yellow Kid” e narrava as peripécias de uma criança que vivia nos guetos de Nova Iorque, sempre vestida com uma grande camisola amarela [...]. A personagem comunicava-se por gírias, numa linguagem bastante coloquial, e trazia reflexões sobre a sociedade de consumo e questões raciais e urbanas (Aidar, 2023).

Com o seu lançamento, *Yellow Kid* iniciou uma corrida editorial que tinha a intenção de criar novos personagens capazes de interagir, cada vez mais, com um determinado grupo social. Em sua maioria, eram formados por jovens de classe média que desejavam escapar, através de mundos utópicos, da guerra e/ou da necessidade de ter que trabalhar tão cedo. Com a insurgência de novas editoras houve a criação de novos personagens, como Capitão Marvel (hoje Shazam), Super Choque, entre outros, publicados inicialmente na *Fawcett Comics*, em 1940, ano em que teve início a Segunda Guerra Mundial.

Uma nova etapa dos quadrinhos se iniciava. O mundo estava em guerra e dividido, e, como um herói, as editoras correram e colocaram suas capas e máscaras. Estavam agora na frente de um terrível inimigo e, sem pensar, partiram à sua maneira para a guerra. Foi assim que, em dezembro de 1940, a *Marvel Comics* criou seu principal herói, o que ficaria eternizado ao marcar o anúncio da entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. Em sua edição número #1, o capitão Steve Rogers, *alter ego* do Capitão América, lutaria com Hitler. Esta edição obteve uma grande quantidade de

espectadores, já que ela foi plenamente distribuída entre os soldados americanos, uma vez que o governo americano adquiriu, a partir de acordos econômicos, uma grande remessa de volumes. Isso foi importante para consolidar as editoras e, por conseguinte, o surgimento dos super-heróis no que viria a ser a era de ouro dos quadrinhos.

O período entre 1938 e 1945 foi aquele em que as revistas de super-heróis floresceram. Os destaques da época, entre alguns outros exemplos, foram Spirit, Capitão Marvel, Flash e Sandman, que surgiram em publicações periódicas. Assim, seja na sua intitulada *era de ouro* ou nas posteriores, esta forma de contar histórias permeou o seio da sociedade e sinalizou como a arte pode ser usada de diferentes formas e abordada por diferentes perspectivas.

As *hq's*, com o passar do tempo, sofreram modificações para melhor se enquadrarem no mundo contemporâneo e se aproximarem cada vez mais da nova geração de crianças e adolescentes. Assim, ganharam uma nova roupagem com novos personagens e o aumento da presença daqueles pertencentes a grupos minoritários; a diversidade entrou em foco para atrair novos públicos. É a partir deste contexto que o presente estudo transpassa o ventre desses novos heróis e/ou personagens e se volta ao aspecto da consolidação das personagens femininas dentro das *hq's*.

Ao longo do texto serão abordados a consolidação dos quadrinhos contemporâneos, o processo de inserção da representação feminina e o surgimento de debates sobre gênero nessas obras. E, por fim, como que essas historietas discorrem sobre a violência de gênero dentro do mercado de trabalho. Para isso, centraremos nossa análise no quadrinho *Tina: Respeito*, obra publicada no selo *MSP - Graphic Novel* e pertencente ao universo criado por Maurício de Sousa, mundialmente conhecido pelos gibis da *Turma da Mônica*.

A consolidação do feminino nos quadrinhos

Os quadrinhos permitem, influenciam e contribuem para uma ampla sucessão de perspectivas e estilos próprios, encontrando diferentes leitores que podem relacioná-los, em sua leitura, à demasiadas camadas e expressões, o que inclui diversos âmbitos, desde a filosofia, a sociologia, as artes e, até mesmo, a política. A leitura, no século XXI, proporciona, e tende a investigar, a ligação entre o sujeito e sua subjetividade, considerando as adversidades que um mundo pautado no sistema econômico capitalista acarreta.

À sua maneira, as *hq's* ultrapassam a linha entre ideologias e adentram em debates focados na realidade contextual da população. É nesta linha que a era contemporânea dos quadrinhos se desenvolve com histórias mais adultas e com impacto sociocultural, abordando temáticas mais atuais, tais como a volta do fascismo, o extremismo religioso e a violência de gênero.

Nota-se que a representação feminina nos quadrinhos foi, historicamente, a “princesa em perigo”, o que servia apenas de ponte para a autorrealização do herói. Em outros momentos apareceu em papéis subalternos, tais como secretária, dona de casa ou empregada, o que reflete a vivência de uma época. À luz das contribuições dadas por Weschenfelder e Colling (2011), pode-se entender que a passividade feminina estava incorporada nas mentes das mulheres desde as décadas de 1920 e 1930. Isso se justifica à luz do nascimento das primeiras *hq's* de super-heróis.

Como afirmado anteriormente, a estrutura quadrinesca está intrinsecamente ligada à própria estrutura social e, enquanto a sociedade daquele período estava pautada na masculinidade, sendo patriarcal, sexista e machista, o papel principal da sociedade estava reservado. Portanto, a inferiorização da mulher, tanto no mundo fictício quanto no real, era uma realidade, como ressaltam novamente Weschenfelder e Colling:

Se a sociedade era masculina, patriarcal, reservando somente ao homem o protagonismo social, político e cultural, restava à mulher

somente a subjugação ao domínio masculino, as histórias em quadrinhos refletiam este mesmo modelo (2011, p. 438).

Com o surgimento do movimento feminista, na década de 1980, o cenário se diversificou e novas formas de organização e práticas coletivas relacionadas a sexualidade, saúde e, principalmente, às questões da violência de gênero foram criadas. Essas lutas não passaram em branco no mundo das revistinhas, visto que muitos de seus escritores e escritoras estavam, também, dispostos a quebrar os paradigmas impostos pela sociedade dominante.

Há um consenso por parte dos pesquisadores de quadrinhos que o surgimento da personagem Diana Prince, a *mulher-maravilha*, nos anos 1940, forneceu ao movimento feminista mais uma representante da causa das mulheres. A heroína não era apenas uma versão feminina do *super-homem*, mas representava em suas histórias uma visão libertária do poder e representação do feminino. Weschenfelder e Colling corroboram para essa afirmação:

O nascimento da primeira super-heroína das HQ's, corre paralelo com a história do movimento feminista nos Estados Unidos. Os anos de 1930 e 1940 representam um período em que, formalmente, muitas reivindicações das mulheres haviam sido atendidas (2011, p. 439).

No entanto, as conquistas adquiridas durante este intervalo voltam para a gaveta devido à realocação das figuras masculinas na sociedade após o fim da guerra, e as relações de gênero só retornam a aparecer em outras histórias nos anos seguintes motivadas pelo lançamento do livro *O segundo Sexo* (1949), de Simone Beauvoir.

Com o mundo se encaminhando para a década de 1950, a filósofa, ativista política e feminista Beauvoir se torna a voz desse momento de transição ao denunciar a estrutura da desigualdade sexual imposta pela cultura e poder dos homens e expor questões que originaram, mais tarde, as discussões sobre gênero.

A análise de Beauvoir constitui um marco nas reflexões sobre o papel da mulher na sociedade. Sua frase célebre “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (1949, p. 307)¹ é alvo de debates até hoje. A autora atribui a formação da mulher e do homem a uma construção sociocultural, perpetuada desde o início na sociedade. Dentre os escritos feministas e suas práticas, por volta dos anos 1970, o conceito de gênero aparece no palco principal das inúmeras causas abordadas pelas mulheres. Agora, o conceito *gênero* era debatido como diferença sexual até mesmo nas leituras de imagens e narrativas, sendo amplamente divulgado nos livros, filmes e músicas. O efeito atingiu também as histórias em quadrinhos, no esteio do que cita Lauretis (1994):

Nos escritos feministas e nas práticas culturais dos anos 1960 e 1970, o conceito de gênero como diferença sexual encontrava-se no centro da crítica da representação, da releitura de imagens e narrativas culturais (*Op. cit.*, p. 206).

Em uma perspectiva mais contemporânea, o conceito de gênero possui um enquadramento de produção de sujeitos que necessita da participação do indivíduo na sociedade para que seja definido. Neste sentido, em um mundo controlado pelo sistema econômico, político e cultural capitalista, essa construção do sujeito identitário se torna violenta. Para Judith Butler (2003), isso se configura a partir do modelo de produção capitalista que é composto pela sangüinolência e desumanização do sujeito, pois, quanto mais subalternizado o indivíduo se torna, mais fácil de ser *escravizado, objetificado e assediado*.

A teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os

1 Da obra *O segundo sexo*.

interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada (Butler, 2003, pp. 17-18).

Essas representações e interesses convergem em um termo operacional para buscar visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos, porém, esse mesmo sistema que busca facilitar sua emancipação causa uma retrograriedade nas causas femininas e de gênero. Esta convergência entre o feminino, as questões de gênero e a violência constitui o cerne das diversas problemáticas vivenciadas por uma parcela da sociedade e, também, encontra reflexos nas histórias contadas em diversas mídias, como é o caso do quadrinho *Tina - Respeito*.

A violência de gênero no quadrinho Tina

É no outono de 1970 que uma das produções mais queridas pelos brasileiros surge. Criada por Maurício de Sousa, *a Turma da Mônica foi* publicada pela primeira vez apresentando o Cebolinha, Cascão, Magali e Tina. Essa turma, moradora do bairro do Limoeiro, ficaria eternizada no coração das crianças e adultos.

Hoje, pouco mais de 50 depois, permanece no auge, extrapolando as vias midiáticas, com desenhos, longas metragens e com filmes em *live-action*. Desde a sua criação, Maurício de Sousa se preocupou em representar todos os grupos étnico-raciais em seus personagens. Entre as suas criações, encontra-se Tina. Inicialmente a própria encarnação da juventude, foi introduzida como uma garota simples que pregava o amor e acreditava na paz mundial. Hoje, é dona de seu próprio quadrinho, publicado no selo *Maurício de Sousa Produções* (MSP Graphic) e escrito pela romancista Fefê Torquato no ano de 2019.

Em seu quadrinho *Tina - Respeito* (2019), a protagonista não aparece para representar a personalidade da jovem atual, mas

para trazer à tona uma discussão de suma importância e que vem ganhando visibilidade: o assédio. Uma das ferramentas narrativas é a utilização de traços leves e de sua arte em aquarela, dando fluidez às imagens e servindo como equilíbrio para um tema tão importante.

Ao acompanhar os trajetos da protagonista, fica nítido o medo de que ela sofre ao se deparar com figuras masculinas no meio do seu caminho, ao pegar um ônibus vazio ou voltar para casa tarde da noite e esbarrar em um homem. Estas questões estão presentes na vivência cotidiana das mulheres e são uma face da violência de gênero; fazem parte de um padrão que alcança vários âmbitos, da infância até a vida adulta, do seio familiar ao mercado de trabalho. É sobre os inúmeros casos de discriminação, violência e assédio contados diariamente que o quadrinho se debruça, não para apenas contar uma história, mas para realizar uma denúncia.

Bourdieu afirma que “é óbvio que, se admitirmos que a violência simbólica se exerce prioritariamente sobre as mulheres, não podemos supor que basta ser mulher para se ter uma visão verdadeiramente histórica das mulheres” (1995, pág. 59). A consolidação da desigualdade de gênero está assentada, portanto, através de diversos simbolismos que se entrecruzam e assumem formas violentas, como o assédio, nas palavras de Dias:

O assédio sexual corresponde a uma situação em que um comportamento indesejado de carácter sexual se manifesta sob a forma física, verbal ou não verbal, com o objectivo de violar a dignidade da pessoa e de criar um ambiente intimidativo, hostil, humilhante ou ofensivo (2008, p. 12).

A personagem, recém-formada em jornalismo, acaba de ser contratada pelo maior jornal do Brasil, e inicia seus trabalhos como estagiária. Em um determinado momento, Tina é reconhecida pelo seu esforço e é apresentada para o redator-chefe que aparenta ser

um homem desconstruído a favor das causas feministas, como a igualdade salarial. A figura do redator-chefe é importante, pois representa as feições da violência de gênero. Na história, Tina é convidada para sair com o seu redator-chefe, sob o pretexto de que seu trabalho e sua vida ficariam seguras, o que compõe as características do assédio, como corrobora Dias.

No âmbito do assédio sexual o homem enceta geralmente um processo de negociação com a mulher, implícita ou explicitamente, em troca de favores sexuais. O contacto físico, os favores sexuais, a pressão para “encontros” e saídas são muitas vezes toleradas sob a (falsa) expectativa criada às mulheres de promoção na carreira (2008, p. 14).

Ao expor o assédio aos colegas, Tina enfrenta ainda outra face destes eventos: ser desacreditada pelos demais, pedir demissão e a conseqüente culpa por não ter sido capaz de garantir o seu sonho de ser jornalista, mesmo que precisasse se calar. De forma geral, o assédio não é apenas físico, mas também psicológico e emocional. O processo de desacreditar as vítimas e abalar sua confiança resulta em um recolhimento social.

No ápice narrativo, a protagonista se vê novamente motivada. Com ex-colegas de trabalho, cria um grupo de apoio e um plano para denunciar as atrocidades cometidas pelo redator-chefe. O quadrinho possui uma resolução *gratificante* para o leitor, pois a vítima tem voz. Mas, apesar disso, a história de Tina possui um final amargo, pois espelha uma violência que é real e que está para além das páginas dos quadrinhos, uma violência cotidiana sentida pelas mulheres.

Conclusão

A violência de gênero faz parte de um sistema que se retroalimenta a partir das desigualdades promovidas pela estrutura patriarcal, nos contextos de trabalho em que há a predominância do sujeito masculino. As interações entre os sujeitos revelam relações de poder entranhadas por esta lógica de funcionamento, o que culmina em microviolências. As inúmeras violências cotidianas, desde o assédio sexual, perpassando o terror psicológico e manipulação emocional, são parte do prevalecimento de uma cultura calcada na virilidade masculina e seus reflexos perversos na sociedade.

Ao traçar um paralelo entre realidade e “ficção” dentro da obra *Tina - Respeito*, Torquato utiliza experiências próprias para retratar o dia a dia da personagem. O medo do pior perpassa as páginas do quadrinho que utiliza cores fortes e vívidas para representar a calma, as conversas e a alegria, enquanto utiliza tons escuros para retratar as violências sofridas pela protagonista. Essas representações baseadas na variação de cores se caracterizam ao exprimir uma violência simbólica; as cores são relacionadas aos sentimentos e as preocupações através de uma narrativa *simples*, mas, ao mesmo tempo, com um contexto histórico impactante e desesperador. À sua maneira, o quadrinho *Tina - Respeito* não se configura apenas com uma historinha qualquer; é um compilado de denúncias que todas as mulheres gostariam de realizar, é uma voz que não quer ser silenciada, uma reunião de forças para denunciar agressores. Por isso, tal reflexão possui contribuição no tocante à formação docente, propósito último que nos levou a este desenvolvimento.

Referências

ABRÃO, D., & GOMES, N. dos S. (2015). Quadrinhos: arte contemporânea? **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaios**, 2(25), pp. 213-225. Recuperado de: <<https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/11115>>.

AIDAR, Laura. **História em Quadrinhos**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/>>. Acesso em: 11 de maio de 2023.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo**. Trad.: Sérgio Milliet. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Observações sobre a História das Mulheres. *In: As Mulheres e a História*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. pp. 206-241.

SIMÕES, Leiliane Hardoim; NOLASCO, Edgar Cesar. Will Eisner: o espírito das histórias em quadrinhos. **REVELL - REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS DA UEMS**, [S. l.], v. 1, n. 1, pp. 66-75, 2015. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/295>>. Acesso em: 6 de novembro de 2023.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei; COLLING, Ana. As super-heroínas das histórias em quadrinhos e as relações de gênero. *In: Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 15, n. 2, pp. 437-454, 2011.

O DISPOSITIVO DA RACIALIDADE E A EDUCAÇÃO DO BRASIL: UMA PROBLEMÁTICA POLÍTICA E FILOSÓFICA

Gislayne Fernanda Bezerra Alves
(*Graduanda em Filosofia*)

Introdução

Para alcançarmos nosso objetivo, em um primeiro momento, abordaremos aspectos da História da Educação no Brasil a fim de entendermos o processo no qual o sistema educacional brasileiro transitou, percebendo as principais influências e perspectivas adotadas até os dias atuais. Ressalta-se, no começo da educação brasileira, a presença dos Jesuítas trazidos pelos portugueses no período de colonização, pois, nessa época, o Brasil era dependente de Portugal.

Após a apresentação desse cenário histórico, traremos à discussão a tentativa de mostrar como isso influenciou o sistema de educação que ainda reproduz princípios impostos por essa colonização, tendo em vista que o currículo escolar oferece majoritariamente autores e conhecimentos eurocêntricos e, sobretudo, uma história baseada na perspectiva portuguesa com aspectos oriundos do modelo de educação jesuítica.

Além disso, retrataremos o fim da escravidão no Brasil, no qual a educação novamente é utilizada como uma forte estratégia de poder tendo como fim um projeto de “nacionalização” dos afrodescendentes. Com isso, discutiremos como esses princípios consolidaram, em nossa educação, aspectos de alienação, inferiorização e desigualdades, estabelecendo uma hierarquia já existente na escravidão, mas, agora, colocada com uma nova roupagem.

Diante dessa perspectiva, dois conceitos se fazem necessários: o conceito de *biopoder*,¹ citado por Sueli Carneiro referindo-se a uma técnica utilizada para governar a vida em que o Estado utiliza mecanismos que determinam quem deve viver e quem deve morrer. E o conceito de *dispositivo*,² que são as estratégias utilizadas para estabelecer essas relações de poder, usadas como ações disciplinares a fim de os detentores do poder dominarem racionalmente os sujeitos. Ambos criam fortes influências em todas as formas de exercício do poder.

Apresentação da temática: uma introdução à discussão

Carneiro relaciona tais concepções – *biopoder* e *dispositivo* – à ideia de raça, mostrando como se constituiu uma hierarquia das raças a partir da biopolítica, conceito apresentado por Michel Foucault³ para definir os mecanismos de controle que atingem os corpos e as populações a fim de regulamentar a vida a partir da política vigente. Relacionaremos tais conceitos com a realidade da educação, à luz da seguinte problemática: Qual a abordagem que o sistema educacional tem realizado frente ao dispositivo da racialidade?

Como forma de responder essa questão, dialogamos com o pensamento de Paulo Freire em *Educação como prática da Liberdade* que, considerando a história do Brasil, criou um modelo de educação para diminuir os impactos negativos que essa estrutura traz.

1 Refere-se a uma técnica utilizada para exercer poder sobre a vida, tendo sido criado e utilizado por Michel Foucault na obra *Em Defesa da Sociedade* (1997).

2 Segundo Judith Revel (2005, p. 39), em Foucault, esse termo refere-se ao conjunto de estratégias usadas pelo biopoder, abrangendo tanto discursos quanto práticas a fim de estabelecer uma dominação sobre a população.

3 Foucault, 1997, pp. 288-289.

O autor reivindica uma sociedade que cada vez mais deveria ser “descolonizada”. Para isso, sugere uma educação que abandone os aspectos de alienação, proporcionando um processo de libertação. Expõe que o Brasil deve passar de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, saindo de um estado de ingenuidade à consciência crítica.

Já a obra *Dispositivos da Racialidade*, faz um apanhado de todas as noções retratadas, correlacionando com a realidade da educação no Brasil. O uso destas ideias é pertinente, sendo que as situações-problemas apresentadas contribuem não apenas para a discussão teórica como introduzem um entendimento acerca das realidades existentes no cotidiano, reafirmando a influência que o passado possui sobre a educação. Nesse sentido, entende-se a educação como processo de formação humana.

A educação, no Brasil, teve início com a presença dos Jesuítas que abrangeu o período de 1549 a 1759. Naquele momento, os portugueses buscavam adequar os povos nativos do Brasil à cultura ocidental através da catequese e da educação. Sendo assim, a Companhia de Jesus foi responsável pelo ensino no Brasil por mais de dois séculos, concretizando o processo de *aculturação*⁴ desses povos. O foco principal foram as crianças, pois as consideravam mais fáceis de doutrinar. Enquanto isso, por terem hábitos tidos como pecaminosos, os indígenas adultos eram controlados e obrigados a converter-se aos costumes cristãos.

A partir de padrões religiosos do catolicismo, os indígenas aprenderam orações cristãs e a língua portuguesa. Alguns padres jesuítas também se dedicaram aos estudos da língua dos indígenas para obter maior êxito naquele processo. Nesse contexto, entende-se um processo de dependência na educação brasileira, evidenciando-se como uma estratégia para submeter os povos originários à

4 Processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos.

política colonizadora do rei de Portugal determinou todo um modo de formação de sujeito característico à época.

Já no período moderno, com a transição do Império para a Primeira República, afirma Saviani,⁵ a educação recebeu o papel de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem fosse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país. Ao longo do século XIX, no final do período Imperial, as ideias abolicionistas ganharam força graças a uma grande luta de resistência da população escravizada e da movimentação política. Até que, em 1888, é decretado por meio da Lei Áurea o fim “oficial” da escravidão.

No entanto, surge outro problema: a adaptação dos afrodescendentes na sociedade brasileira, pois “o escravo ficou livre, mas se tornou ‘negro’”, “‘homem de cor’ marginalizado”.⁶ Sendo assim, junto com a abolição, a República fortaleceu mecanismos que desenvolveram outras formas de exclusão. E a educação, para eles, tornou-se um processo de contenção e de assimilação, criando-se o movimento de nacionalizar os africanos e os seus descendentes com base nos princípios de falta de capacidade crônica para a civilização.

A escola novamente recebe a responsabilidade de formar e dirigir tal massa “incivilizada”. Como afirma Carneiro,⁷ no padrão de desigualdade entre negros e brancos, foi utilizada uma dupla estratégia: a nacionalização do imigrante e a desnacionalização do negro.

Roseli Fischman⁸ enxerga isso como um paradoxo, pois, por um lado, tinha-se um país que queria construir uma democracia, mas, por outro, essa construção se dava à base de ideias de exclusão constituídas pela cultura dominante. Assemelha-se ao que Sueli

5 Saviani, 2011, p. 159.

6 Bastos, 2016, p. 12.

7 Carneiro, 2023, p. 104.

8 Fishman, 2023, pp. 91-92.

Carneiro chama de *mito da democracia racial*, concepção empregada para se contrapor a uma narrativa que afirma que no Brasil existe um estado de igualdade étnico-racial.

A abolição libertou a população negra dos grilhões, mas não atribuiu condições mínimas para a vida em sociedade. Segundo Bastos,⁹ nesse período, não havia mais impedimento para os negros libertos frequentarem as escolas oficiais. Mesmo assim, o processo de escolarização não era igual para todos.

Com isso, um novo modelo de educação foi consolidado. Agora ela servia ao capital, logo, à classe/raça dominante, visando formar e disciplinar os novos trabalhadores. Esse processo de utilizar-se da educação como mecanismo do poder dominante não é recente, visto que parte de um ranço escravocrata do qual ainda não conseguimos nos curar.

Essa discussão parte do pressuposto colocado por Sueli Carneiro, afirmando que a racialidade constitui-se como *dispositivo*, isto é, algo que age em conjunto com a educação transformando-a em uma ação fruto de um *biopoder*.

A lógica do biopoder está na dominação do Estado sobre a vida através da disciplina e da regulamentação: “trata-se agora menos do direito de fazer morrer e mais do direito de intervir para fazer viver a massa da população” (Carneiro, 2023, p. 63). Sob esse viés, o racismo tornou-se uma estratégia de poder do Estado, nomeando e materializando, através da racialidade, quem vive e quem morre.

O dispositivo da racialidade encontra-se presente no Brasil desde o período colonial. Esse racismo foi usado como disciplinador e estruturador das relações sociais, como também esteve presente na escravidão e após a abolição através do projeto de embranquecimento social, bem como da ideologia que a população que foi escravizada continuaria em um lugar subalterno e inferior na sociedade. Consequentemente, houve um processo de morte do conhecimento dessas populações.

9 Bastos, 2016, pp. 13-14.

No campo epistemológico, o dispositivo criou um domínio sobre os saberes, resultando no *epistemicídio*¹⁰ dessas populações, noção que define o racismo epistêmico como sendo uma das mais duradouras ferramentas de dominação étnico-racial.

Sueli Carneiro, em sua obra *Dispositivo da Racialidade*, retoma o conceito de epistemicídio, mostrando que ele é um elemento que constitui o dispositivo, deslegitimando e marginalizando práticas e grupos sociais que não obedecem à lógica da classe/raça dominante. Ele é identificado na aculturação realizada por Portugal e pela Igreja Católica, mas também está presente na educação de hoje, reconhecido no currículo escolar predominantemente europeu e no apagamento dos pensadores negros nas diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, surge com o epistemicídio, uma das maiores estratégias para perpetuar a desigualdade racial: a exclusão escolar.

Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social (Carneiro, 2023, p. 106).

Hoje, essa exclusão se manifesta de outras maneiras no processo educativo. A educação é assegurada como um direito de todos, mesmo assim, faz com que o negro não se identifique com o ambiente escolar. Intrinsecamente, a escola determina a negação da capacidade do negro e a afirmação do branco. Sob essa ótica,

[...] cria-se um sistema educacional que tem como percepção o aluno negro como sujeito

10 Termo empregado por Boaventura no livro *Pelas Mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1997) para definir o não reconhecimento de outras lógicas culturais e sociais que não são ocidentais.

cognoscente, que por natureza, é desigual aos alunos brancos (Carneiro, 2023, p. 98).

Essa desigualdade destina-se para além da deslegitimação do conhecimento sobre o negro, ao passo que, como afirma Carneiro, “institui e naturaliza em uns a consciência de superioridade e em outros a de inferioridade. Transformando-o também em negação de oportunidades para o acesso à educação de qualidade” (2023, p. 99).

A pesquisa, realizada pelo IBGE,¹¹ mostra que a população preta corresponde à maioria da população, mas os indicadores refletem que estão nos piores níveis de condições de vida. Para nossa melhor compreensão, a antropóloga Lília Schwarcz, no livro *Nem Preto Nem Branco, Muito pelo contrário* (1998), enfatiza que os negros são o grupo que mais frequenta as escolas pobres, o que implica em dizer que são eles a parte da população mais pobre, sendo a educação uma das áreas que mais ressalta essa desigualdade.

Ainda, sobre a taxa de analfabetismo da população negra, a pesquisa do IBGE mostra uma porcentagem de 9,1% de pessoas negras analfabetas e uma proporção de 40,3% de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o Ensino Médio completo. Comparando com os brancos, essa proporção é muito aquém, já que a taxa de analfabetismo dos brancos é 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o Ensino Médio completo era 55,8%.

Carneiro sugere a educação como elemento estratégico fundamental dentro do dispositivo da racialidade. Apesar disso, a educação como dispositivo é uma das estratégias mais eficazes para dominar a massa da população e perpetuar as desigualdades, entrelaçando-se principalmente com a questão da racialidade.

Assim, cria-se uma hierarquia das raças e uma educação que, em conjunto com a primeira ideia, enfatiza a raça dominante como detentora do conhecimento. Como consequência, como inferior

11 IBGE, 2022, pp. 2-15.

intelectualmente, nessa perspectiva, caberá à raça dominada o dever da adequação. E eis aqui um grande problema, passível de inúmeras reflexões que buscam minimizar os seus efeitos decorrentes.

A possível superação do racismo com a educação democrática

Paulo Freire estabelece uma concepção de educação democrática que, através do diálogo e da reflexão, pretende resgatar no homem o humanismo e a consciência crítica.

Considerando a história do Brasil, percebe uma sociedade que necessita de grandes transformações educacionais, de uma educação potente, definida por ele, como uma “educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (Freire, 1967, p. 67).

Como forma de superação da *educação bancária*, modelo pedagógico referido na obra *Educação como prática de liberdade*, Freire afirma que o ser precisa integrar-se ao seu contexto, percebendo que não apenas *está* no mundo, mas *está com* o mundo. Ao passo que compreende a sua temporalidade e a sua historicidade, de fato presente na história, o indivíduo é capaz de se libertar da sua unidimensionalidade.¹²

Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador (Freire, 1967, p. 41).

12 Noção aplicada para afirmar que o ser precisa emergir no tempo, percebendo toda a sua história, não prendendo-se apenas a uma dimensão da realidade.

Nesse contexto, a educação não deve existir sem as concepções de *homem* e *mundo*, na medida em que ela possibilita uma reflexão sobre a posição do ser no mundo. Para isso, o ensino deve fugir da *coisificação* instaurada pelo poder dominante, transformando-se em uma ponte para alcançar o processo de humanização do ser. Freire estabelece um método que contraria a ideia de educação como forma de adaptar o ser ao mundo no qual, através de ações democráticas, educa o ser para transformar o seu contexto e realidade material.

Paulo Freire aponta ainda que, diante da colonização do Brasil e suas práticas escravistas, há uma inexistência da participação popular e, também, uma ausência da formação histórico-cultural dos brasileiros, o que resultou na passividade dessa sociedade. Por isso, é crucial um processo educativo que não esquece ou desconhece as condições da históricas e culturais de nossa formação paternalista, vertical, e, por isso, antidemocrática, não esquecendo também e, sobretudo, das condições novas da atualidade. Ele cria um sistema que rompe com essa estrutura baseada em uma consciência transitiva, o que deve passar de seu estado ingênuo para um estado crítico. Assim, afirma que,

[...] a desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar (1967, p. 54).

Isso evidencia o papel do educador brasileiro que deve exercer a função de agente transformador, alterando os padrões alienantes da educação através da observação e investigação da realidade, considerando o ser no seu sentido ontológico que supere a posição de transferidor de conteúdo, disciplinador, formador e protagonista do processo educativo a fim de tornar-se mediador do conhecimento, que aprende, ao passo que ensina. Afastando toda possibilidade de manipulação e adaptação desse aluno, logo, saindo da desumanização estabelecida no sistema educacional, o educador possui uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Esse entendimento reflete o poder atrelado ao dispositivo no ensino, de modo que essa estratégia leva a um estado ingênuo que não consegue se perceber nem na história, nem na cultura, e, com isso, moldando-o à realidade. Mas, é a partir da tomada de consciência que esse ser consegue libertar-se dessa influência, alcançando uma consciência crítica e apropriando-se da criticidade para que, assim, seja capaz de mudar os problemas da sua realidade.

Tudo isso é possível através de uma pedagogia da comunicação que busque eliminar as distorções criadas nas ideias de liberdade e dignidade. Desse modo, a partir do processo de humanização com uma consciência crítica, a educação pode proporcionar uma emancipação social para todos. Visto que, no sentido da educação democrática, seja assegurado para todas as pessoas o direito de ser diferente.

Conclusão

Percebe-se que o dispositivo da racialidade, entrelaçado com a educação, resultou em um sistema educacional que instituiu um processo educativo disciplinador, que recebe influência de uma dominação racial.

A escola como reflexo desse sistema reproduz princípios consolidados nos períodos antigos, ainda em posição colonial e escravista. Como exemplo, se tem a reprodução de uma história contada pela visão de inferiorização dos povos indígenas e dos afrodescendentes que ainda não oferece condições igualitárias para o desenvolvimento dessas pessoas.

No entanto, mesmo a educação sendo um forte expoente nesse processo, através da educação democrática é possível a superação dessa trajetória negativa, principalmente, de desigualdade racial.

Não podemos fechar os olhos para os avanços que já foram feitos quanto à questão racial, tais como a implantação da política pública de cotas raciais e os programas que proporcionam uma educação mais equiparada. Um exemplo recente é a Lei 10.639/03 que

traz a obrigatoriedade das escolas de Ensino Fundamental e Médio ensinarem História e Cultura Afro-brasileira. Essa luta precisa continuar, principalmente ao educador, de modo que se deve incentivar uma formação baseada nos princípios de inclusão e liberdade, especialmente voltados à população preta.

O docente deve ser capaz de compreender como funciona o racismo, em todo o processo ensino-aprendizagem, para que, de fato, seja possível a criação de estratégias para o seu enfrentamento a fim de superar as marcas históricas oriundas de quase quatro séculos.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *In: Cadernos da História da Educação*, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamental do ser**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FISHMANN, Roseli. **Escritos e vividos: educação, pluralidade e laicidade do estado**. São Paulo: FEUSP, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Trad.: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2018-2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad.: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

AS LICENCIATURAS EM FILOSOFIA E SOCIOLOGIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO

Iolanda Barbosa da Silva

*(Doutora em Ciências Sociais e Professora
do Departamento de Ciências Sociais)*

Allyson Pereira de Almeida

*(Doutorando em Filosofia e Professor
do Departamento de Filosofia)*

Introdução

O tema sobre a formação de professores de Filosofia e Sociologia, para a Educação Básica, tornou-se um dos pontos de pauta da agenda das políticas educacionais e dos movimentos em defesa da escola pública nas décadas de 90 e 2000, mobilizando encontros e eventos em defesa do retorno obrigatório dessas disciplinas ao Ensino Médio, bem como oportunizando mudanças significativas seja pela revisão ou construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Filosofia e de Ciências Sociais/Sociologia que, à época, funcionavam no sistema 3+1, sendo 03 anos de formação teórica no formato Bacharelado e 01 ano de complementação de Licenciatura, na maioria das Universidades e Faculdades do Brasil, conforme Moraes (2003). Nesse intermédio, destacam-se os problemas, desafios e perspectivas trazidos pelos avanços e discussões acerca do ensino de Filosofia e de Sociologia, tanto no meio acadêmico quanto nos movimentos em defesa da obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio. Por isso, propomos discutir tal temática subdividindo a nossa exposição em três momentos: i) a abordagem acerca do ensino de Filosofia e de Sociologia, e a sua legalização no Brasil; ii) uma reflexão filosófica envolvendo o conceito de *ensino*,

bem como a importância dada pela contribuição de tais disciplinas para se pensar a formação inicial à docência; iii) perspectivas e desafios envolvendo o *ensino* de Filosofia e de Sociologia, tendo como eixo de análise o aparato legal disposto em nosso país.

O ensino de Filosofia e de Sociologia e a sua legalização no Brasil

A legislação nacional no seu pós-período de redemocratização, com a CF de 1988, traz a temática da formação cidadã como garantia do direito à educação. Nesse sentido, em seu *Art. 36*, a LDB (Lei 9394/96) estabeleceu que “ao final do ensino médio o educando demonstrasse [...] domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”; também a resolução do CNE nº 3/98, em seu *Art. 10*, inciso i, parágrafo 2º, afirma que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para [...] conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”; por fim, é reiterada nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, volume IV, 1998, p. 11) que definem “o objetivo de garantir que conhecimentos dessas [...] disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social”. Disso resulta, portanto, a premissa cuja afirmação demonstra a necessidade de estimular o estudo de tais disciplinas, antepondo a isso o seu papel contributivo para pensar o processo de formação para o exercício da docência.

O debate sobre a dicotomia entre o núcleo duro da grade curricular das Licenciaturas e a formação pedagógica marcou as décadas de 90 e 2000, evidenciando cursos direcionados a uma formação teórica densa em detrimento do fortalecimento de componentes curriculares voltados ao campo de formação pedagógica e da transposição didática dos saberes filosóficos e sociológicos, marcando,

assim, a história dos PPCs desses cursos. Aqui, defendia-se que a formação pedagógica e o ensino para Educação Básica seriam responsabilidade dos professores da área de educação e não de filósofos e sociólogos. Supunha-se, através disso, que essa dicotomia seria “sanada” por uma didática geral e externa voltada à formação específica de cada área de saber.

As discussões acerca da formação filosófica e sociológica para o ensino tornou-se um desafio a partir do momento em que as redes públicas e privadas, bem como as Instituições de Formação Inicial, foram orientadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, alterando o *Art.10* da Resolução CNE/CEB nº 3/98. A partir disso, foram desafiadas a introduzir o ensino de Filosofia e de Sociologia em seus currículos. Vejamos:

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação: § 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação: § 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (Brasil, 2006, p. 1).

No entanto, é o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que tratará da Inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, estabelecendo que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia”. Isso provocará os estados da federação

a elaborarem resoluções em seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação que venham a normatizar a sua oferta enquanto disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. No caso da Paraíba, como exemplo, a Resolução do CEE nº 349/2007 aprovará a alteração da matriz curricular do Ensino Médio das escolas estaduais, trazendo, assim, a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

A Lei 11.684/2008 tornou obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia, alterando, com isso, o Art. 36 da LDB (Lei 9394/96) e passando a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, sendo incorporadas nas suas três séries constituintes. A partir desta lei houve uma série de debates que promoveram mudanças nos Cursos de Licenciatura. Devido a isso, tanto os antigos quanto os novos cursos tiveram que se adequar, sendo desafiados a formarem professores para a Educação Básica a partir de um currículo, PPC, que integrasse as teorias às práticas pedagógicas em todos os componentes; portanto, o ensino tornou-se o sentido e o fazer da formação inicial.

A relação entre o ensino e a formação inicial à luz da análise filosófica

Antes de aprofundarmos o debate acerca da relação existente entre o ensino de Filosofia e de Sociologia e sua contribuição para a formação inicial, convém conceituarmos o termo *ensino*, pois esta noção possui alicerce central no eixo da discussão aqui tratada. Para compreendermos a sua definição, é necessário estabelecermos a sua relação com a noção de Didática, tida como a *arte de ensinar*. Arte porque pressupõe técnicas, instrumentos, metodologias e outros elementos constitutivos. Para Libâneo, “a Didática trata da teoria geral do ensino” (2006, p. 26). Cabe a ela, portanto, investigar “os fundamentos, condições e modos da realização da instrução e do ensino” (Idem, p. 25). Ao tratar do ensino, a Didática visa contribuir para o seu desenvolvimento e alcance de suas finalidades. E, aqui, poderíamos nos perguntar: quais são as principais finalidades

concernentes ao ensino? A resposta a isso parte da necessidade de se pensar na própria formação integral do sujeito, contemplando aspectos teórico e prático, e considerando-o “como uma prática social específica [...] que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada” (Rios, 2014, p. 14). No intermédio do alcance desses objetivos, as contribuições dadas pela Filosofia e pela Sociologia exercem papel contributivo, hipótese que assumimos como base a fim de desenvolvê-la a seguir.

Particularizando a formação inicial do licenciando, em suas diversas áreas existentes, nos deparamos com duas disciplinas aparentemente distintas, não obstante, complementares entre si: Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. Para compreendermos o papel de ambas em tal processo, utilizemos como referência as contribuições dadas por Dalbosco (2008), Ghiraldelli (2002), Mézáros (2005), Perissé (2008), Scalcon (2008), Chauí (2010) e outros teóricos que corroboram com a premissa aqui assumida. Para Perissé, “o que a filosofia da educação pleiteia como algo próprio, como característica definidora, é uma atitude de renovada perplexidade e de radical questionamento perante o processo educativo”. E, um pouco mais à frente, o autor conclui que “essa atitude provoca a busca sistemática do sentido da educação” (2008, p. 10). Para Marilena Chauí (2010), três características essenciais constituem o pensamento filosófico. São elas: i) a criticidade, isto é, a utilização de critérios que justificam um determinado pensamento; ii) a radicalidade, ou seja, a identificação do problema em sua origem/raiz; iii) a totalidade, sendo capaz de envolver todo um conjunto de discussões, permitindo inclusive uma conexão entre elas. Ao estabelecermos um diálogo entre tais características e a Filosofia da Educação, tal como nos demonstra Guiraldelli (2002), perceberemos a importância do seu papel, de sua *práxis*, ao tratar dos problemas educacionais de modo a compreendê-los no conjunto dos seus fatores constituintes, bem como traçar caminhos capazes de minimizá-los ou solucioná-los: “as reflexões oferecidas pela filosofia contribuem para que as ciências da educação trabalhem

fundamentadas em conceitos rigorosos e orientadores” (Perissé, 2008, p. 09). Por isso, pensar na formação inicial dos licenciandos à luz da Filosofia da Educação é essencial para compreender os objetivos requeridos pela própria formação docente, bem como as suas finalidades e papéis.

No que concerne à Sociologia da Educação, pode-se dizer que ela investiga tanto os processos institucionais quanto os organizacionais que constituem os sistemas de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas (Cândido, 1987). Além disso, investiga ainda as configurações sociais e de poder que se estabelecem entre os sujeitos escolares no processo de ensino e aprendizagem, a relação família-escola e as contradições nas trajetórias de acesso, permanência e progressão a partir dos territórios e das desigualdades de classe, raça e gênero que se reproduzem e são legitimadas no ambiente escolar (Bourdieu, 1983). Dito de outro modo, “é a área que explora todos os processos que ocorrem dentro do ensino, desde as relações estruturadas até o papel da escola dentro da sociedade”.¹ Por isso, destaca-se sua relevância como fundamento para a formação de professores.

Logo, o ensino de Sociologia da Educação é imprescindível nos cursos de formação de professores, pois proporciona, aos mesmos, referências analíticas que oportunizam a interpretação crítica da educação escolar, na atualidade, bem como a compreensão política da sua atuação como futuro professor (Silva, 2002). Nesse sentido, destaca-se que o seu papel contributivo à formação inicial de professores tem por intuito, dentre outras finalidades, auxiliar o indivíduo na formação de um conhecimento crítico e reflexivo envolvendo o mundo e as interações sociais a partir do dualismo homem-mundo. Isto é essencial, pois possibilita a formação de um sujeito crítico – aqui, no sentido descrito anteriormente por Chauí (2010). Ainda, por concernir à educação um viés prático, uma *práxis* enquanto instrumento transformador da realidade, tal como nos

1 Disponível em: <<https://www.educamundo.com.br/blog/sociologia-educacao>>. Acessado em: 16 de novembro de 2023.

afirma Paulo Freire (1974), percebe-se a importância do estímulo ao estudo do pensamento sociológico como instrumento modificador da realidade a partir da sua capacidade de transformação da própria visão do homem em relação ao mundo onde ele está inserido.

Tendo refletido brevemente sobre o papel de ambas as disciplinas para a formação docente, a próxima seção deste trabalho tem por finalidade demonstrar a percepção atual concernente ao *ensino* de Filosofia e de Sociologia, tendo como esferas a formação docente e discente, bem como as perspectivas e mudanças trazidas recentemente pelas alterações realizadas nos instrumentos legais que regem a educação no nosso país.

Pensando o ensino de Filosofia e de Sociologia na atualidade: perspectivas, mudanças e desafios

A redefinição da relação entre a formação teórica básica na área específica, a pesquisa e a formação didático-pedagógica proposta pela articulação e integração curricular entre o núcleo teórico duro e o fazer pedagógico que lhe é próprio foram gerados pela exigência da formação de professores, tema passível de análises filosóficas e sociológicas. Diante disso, a formação pedagógica deixou de ser pensada como um apêndice, algo externo ou anexo à formação específica, para se tornar uma competência essencial da formação do licenciando na área específica.

A integração dos componentes didático-pedagógicos aos de formação básica e a integralização curricular das áreas criou um novo perfil para os futuros professores, embora seus resultados ainda sejam insipientes nas práticas do ensino de Filosofia e Sociologia nos espaços escolares. Entretanto, os limites das formações continuadas e as mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) pautadas por competências e habilidades mercadológicas, gerenciais, protagonismo individual e a desdisciplinarização promoveram uma desvalorização no status desses saberes no Ensino Médio. O questionamento sobre a relevância da Filosofia

e Sociologia no Ensino Médio havia sido superado, em parte, com a ocupação de um lugar político na formação integral e emancipatória dos sujeitos escolares desde 2008. Disso se depreende que as tensões e alternâncias de poder entre governos democráticos e conservadores tem promovido a insurgência dessa pergunta: por que Filosofia e Sociologia como disciplina obrigatória na formação dos jovens?

A precarização profissional do docente de Filosofia e Sociologia é outro fenômeno trazido pelo Novo Ensino Médio (NEM) que complementarmente sua carga-horária com disciplinas da Base Diversificada cuja carga-horária é superior, sendo, agora, agrupados como conteúdo e não mais como “disciplina obrigatória” na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), braço operacional do NEM, se impôs aos currículos estaduais e não garantiu a oferta das disciplinas Filosofia e Sociologia nas três séries do Médio, além de sofrer a influência e a participação de instituições, fundações e ongs privadas no processo de elaboração de suas propostas curriculares. No caso da Paraíba, mantiveram-se como disciplinas dentro da Formação Geral Básica integradas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com oferta de 01 (uma) aula por semana de 50 minutos, nas três séries do Médio.

No conjunto das políticas pós-reforma do Ensino Médio, temos a BNC-Formação que foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019. Por isso, torna-se relevante investigar o seu impacto sobre os currículos das Licenciaturas, em particular, para fins desse estudo. Vejamos a base legal que fundamenta a BNC-Formação Inicial:

O art. 11 da Lei 13.415/2017, que estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que a referida adequação curricular da **formação docente** seja implementada; (ii) O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018

estabelece que a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...], contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à **formação de professores**, [...] à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2019, passim).

Em dezembro de 2018, o MEC encaminhou uma proposta de documento da BNC-Formação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com o propósito de torná-lo uma normativa para revisão dos PPCs dos cursos de licenciaturas das Universidades e Faculdades no Brasil. Cabe destacar que o documento foi encaminhado ao CNE para discussões antes de passar por amplo debate com os segmentos, representações, associações e atores envolvidos na política de formação de professores. Ele teve como parâmetro a BNCC da Educação Básica (2017; 2018). Nesse sentido, a BNC-Formação prevê que a organização curricular das Licenciaturas se estruture por competências voltadas à prática docente, baseadas nas dez habilidades apresentadas no documento que trazem como sugestões a criação de uma Residência Pedagógica para todas as licenciaturas, a utilização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) com todas as turmas concluintes como habilitação para o exercício da docência e o uso das competências fundamentais em sintonia com a BNCC como parâmetros para avaliação dos professores em formação inicial.

Assim, é imprescindível compreender os aspectos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 que institui a Base de Formação de Professores, discutindo as suas possíveis implicações na formação do docente

de Filosofia e Sociologia; como também, a oferta de Sociologia da Educação e Sociologia da Educação nas licenciaturas. Esta mesma resolução define, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Conforme Diniz- Pereira (2021), a BNC-Formação é uma tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciaturas no Brasil a partir da institucionalização de estratégias de dominação e controle sobre os processos formativos, inviabilizando a educação emancipatória no cotidiano escolar. Com o propósito de controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, de maneira mais específica, dos cursos de formação de professores, a partir do golpe de 2016, buscando estreitar as relações entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a BNCC da Educação Básica (2017; 2018), houve uma tentativa de homogeneização e uniformização dos currículos dos cursos de formação docente no Brasil em que pese a resistência da ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e outras entidades que lançaram manifesto contrário às Resoluções do CNE/CP nº 02/2019 e nº 1/2020.

Apesar de destacar a importância da prática docente numa suposta valorização da dimensão pedagógica e a transposição didática da saberes teóricos, a BNC-Formação estabelece, ainda, uma parametrização curricular. Vejamos:

A prática docente é a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino. A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática.[...] Assim, a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas,

planejamento e desenvolvimento de aulas, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência.[...] A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional (Brasil, 2019, *passim*).

À luz de tal abordagem, a lógica das licenciaturas se transforma, de maneira simplista, pragmática e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC (2017;2018) quando estes assumirem a prática docente. Com o estreitamento das relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a BNCC (*op.cit*), busca-se homogeneizar e uniformizar os currículos dos cursos de formação docente no país, sem a devida atenção à *práxis* docente e a formação humana e integral dos estudantes da Educação Básica.

Conclusão

Diante de toda a problemática aqui levantada, emerge-se a necessidade de entendermos, por um lado, a importância do *ensino* de Filosofia e de Sociologia e, por outro, como consequência, as contribuições dadas por ambas as formas de conhecimento para se pensar na formação docente. Dado o aspecto dialógico da Filosofia, os PCNs para o ensino de Filosofia nos trazem como uma de suas competências essenciais a capacidade de uma contextualização de tal saber com diversas situações-conflito do sujeito com o mundo, em especial “o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (Ensino Médio, volume IV, 1998, p. 64). Quanto aos PCNs para o ensino de Sociologia, temos como uma de suas principais competências a possibilidade de “construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena”. E, como consequência, a necessidade de uma formação “para que haja, efetivamente, uma

reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e entre os diferentes grupos” (Idem, p. 43). Por esses e outros motivos, o ensino de tais saberes possui papel essencial, contribuindo significativamente para a formação integral do sujeito, propósito ulterior que nos faz pensar, discutir, abordar e problematizar a educação.

Referências

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). CNE/CEB. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNs. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). CNE/CEB. Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). CNE/CEB. Parecer nº 38, de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.

_____. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. **Portal da Legislação**, Brasília, 2008.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Portal da Legislação**, Brasília, 2017.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2019a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2020.

CÂNDIDO, A. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: PEREIRA, Luiz. e FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e Sociedade:** leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1987, pp. 7-18.

DALBOSCO, C. A. Filosofia e Formação docente. In: KUIAVA, E.; SANGALLI, I.J.; CARBONARA, V. (Org.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania.** Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2008. pp. 37-55.

DINIZ-PEREIRA, E. J. Nova Tentativa de Padronização dos Currículos dos Cursos de Licenciatura no Brasil: A Bnc-Formação. **Revista Práxis Educacional.** v. 17, n.46, pp. 1-19, JUL./SET., 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

GHIRALDELLI, P. **Filosofia da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: CORTEZ Editora, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad.: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social** – Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 15, n. 1, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação (CEE). Resolução nº 349 de 2007. Aprova Alteração na Matriz Curricular do Ensino Médio das Escolas Estaduais da Paraíba, com a Inclusão das Disciplinas Sociologia e Filosofia. **Diário Oficial do Estado**. João Pessoa, 2007. Disponível em: <<http://www.ce.pb.gov.br>>.

PERISSÉ, G. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, pp. 101-130.

SILVA, G. M. D. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSE, 2002, 203 p.

USOS E SIGNIFICADOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO DAS AULAS DE GEOGRAFIA

Maria Edwirges Gomes da Silva
(Mestranda pelo PPGFP)

Josandra Araújo Barreto de Melo
(Doutora em Recursos Naturais e Professora do
Departamento de Geografia)

Introdução

Desenvolvido a partir das contribuições teóricas e práticas do componente Tópicos Especiais em Educação no âmbito do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o presente trabalho demonstra-se relevante por abarcar a conjuntura educacional do ensino de Geografia e do uso de tecnologias digitais numa escola pública paraibana. De modo que, indutivamente, permite refletir sobre questões pedagógicas, sociais e políticas que tangenciam o cotidiano de muitas escolas na atualidade.

Outrossim, conforme Azambuja (2012), os recentes avanços tecnológicos trouxeram múltiplas linguagens e recursos que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, se utilizados dentro de uma proposta educacional criticamente refletida. Dessa maneira, repensá-los no cerne do ensino de Geografia faz-se fundamental para superar a utilização acrítica.

É importante esclarecer, nesse ínterim, que a preocupação com esse objeto de pesquisa não surge deslocado do contexto social e político da sociedade brasileira. No âmbito educacional, as tecnologias digitais de informação e comunicação foram, não as únicas, mas

uma das principais alternativas adotadas pelos sistemas de ensino públicos e privados para continuidade dos processos educativos na pandemia, abrindo espaço para discursos e proposições curriculares que endossam o amálgama entre educação e tecnologias, sem, contudo, refletir a forma como são utilizadas e os sentidos que lhes são atribuídos (Feenberg, 2013).

Desse modo, considerando as categorias das tecnologias digitais, seus usos e finalidades, serão discutidas questões como a permanência de práticas que tradicionalmente caracterizam a vivência do estudante, a cultura escolar, os sentidos atribuídos ao uso dos aparatos tecnológicos e as relações com recursos tecnológicos no cotidiano das experiências escolares, seja por estudantes, seja por professores.

O texto, portanto, encontra-se organizado em tópicos que discorrem, respectivamente, sobre as tecnologias digitais e sua relação com a educação, o percurso metodológico da pesquisa na escola e os resultados analisados e discutidos com base na leitura crítica das situações apreendidas em campo.

Tecnologias digitais na escola: respaldo teórico

As tecnologias digitais correspondem a uma das principais facetas do atual estágio de desenvolvimento da sociedade que, com base em Santos (2001), pode ser caracterizada como técnico-científico-informacional. Agora, a partir da rede de dados digitais advinda das possibilidades apresentadas com a criação e do aprimoramento da internet, computadores e da linguagem computacional, os fluxos de informações e dados se dão de forma veloz e simultânea no tempo e espaço, típico de uma sociedade tecnológica.

Como uma construção social, as tecnologias não constituem uma exclusividade da contemporaneidade. O termo *digital*, aludido atualmente, equivale à adjetivação das tecnologias modernas que propiciaram a mudança de paradigma, sobretudo nos modos como a comunicação e a troca de informações são estabelecidas entre as

pessoas. O conceito de tecnologia, deste modo, não se restringe aos objetos materiais construídos pelos homens, mas ao “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2007, p. 24).

Outrossim, para trazer à luz a discussão sobre tecnologias na sociedade capitalista, a compreensão de Santos (2001) de que, hoje, são vivenciadas profundas transformações nas bases materiais e sociais da sociedade, a qual expressa espacialmente o processo da globalização que, por sua vez, é considerado perverso da forma como se apresenta, é mister para o entendimento de que no atual estágio da globalização àqueles que detêm informações, conhecimento científico e possuem maior nível desenvolvimento tecnológico é conferido poder, ou seja, sobrepõem-se em relação aos que não os dispõem; trata-se, por isso, da hegemonia tecnológica.

Do ponto de vista cultural, a vida individual e coletiva das pessoas na sociedade passou por intensas modificações, tendo impactos que repercutiram em diferentes esferas, como na política, economia, saúde e, em especial, na educação. Pelo viés histórico-antropológico, a essência da educação se ampara, justamente, no caráter evolutivo da humanidade na perspectiva de que permite a apropriação da cultura construída sócio-historicamente, bem como o seu aprimoramento. A escola, neste contexto, reflete o aspecto social e incorpora as demandas da sociedade e do mundo do trabalho em que se encontra.

Por esse segmento, Moran afirma que “as tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada” (2013, p. 30), ou seja, a hegemonia tecnológica é quem determina a necessidade de mudanças nas escolas para acompanhá-la. Há, nesse ínterim, duas perspectivas de inter-relação entre as tecnologias e os processos educacionais marcadas pela hegemonia das tecnologias em relação à educação, ora pela primazia do artefato sob a ação humana ora fator determinante para as mudanças a serem conduzidas na escola.

Feenberg (2013) enfatiza aspectos contextuais observando as tecnologias não somente como um instrumento de natureza mecânica, mas, antes de tudo, como objetos sociais cujo processo de desenvolvimento e implicações estão intrinsecamente relacionadas à sociedade.

Isso implica pensar as tecnologias para além da visão positiva do senso comum, tornando-as estranhas com intuito de apreender as reais implicações de seus usos. Não são, portanto, as tecnologias que determinam o desenvolvimento da humanidade. Elas exercem um papel de influenciadoras, ao mesmo tempo em que são influenciadas pela sociedade. Essa compreensão se baseia na premissa do não determinismo e no desenvolvimento não linear (Feenberg, 2013).

Por esse viés, é dado destaque para dois importantes conceitos a partir dos quais torna possível analisar a tecnologia na sociedade moderna pela teoria crítica: o de significado social e o de horizonte cultural. O *horizonte cultural* compreende a estrutura ideológica difundida e socialmente aceita como, aparentemente, inquestionável sobre a qual as tecnologias se fundamentam. O *significado social* é a significação dada aos objetos técnicos pelos sujeitos que os utilizam no contexto das relações humanas que acontecem na sociedade em que está inserido. Isso significa que o significado não é intrínseco ao objeto, mas à base cultural pré-existente no momento em que é utilizado pelos sujeitos sociais (Feenberg, 2013).

Nessa dialeticidade, é lançado atenção para o objeto de estudo deste trabalho a partir da teoria crítica, entendendo-o como um objeto social. Este fato torna possível interpretar no cotidiano das práticas escolares os usos e suas respectivas implicações, posto que o que importa não é o objeto em si, mas a forma pela qual é apropriado e seus valores subjacentes.

Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Levando em consideração a complexidade de se desenvolver pesquisas educacionais que envolvam a dimensão prática no cotidiano do espaço escolar, dada a singularidade dos fenômenos nesses espaços, o desenvolvimento deste trabalho esteve calcado na premissa de que a observação participante, como um instrumento de coleta de dados da pesquisa de cunho etnográfico (Marques, 2016), permite a construção de conhecimentos da realidade a partir de uma maior aproximação entre o pesquisador e o campo de estudo, de forma a viver, apreender e refletir as particularidades, bem como os desafios e as possibilidades que lhes são inerentes.

Como mencionado, o *locus* de estudo foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Poeta Carlos Drummond de Andrade, localizada em Campina Grande na Paraíba, que é responsável pela oferta de ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite. As turmas de ensino Fundamental e Médio são ofertadas no período matutino e vespertino, de modo que à noite acontece a oferta da EJA nos dois níveis.

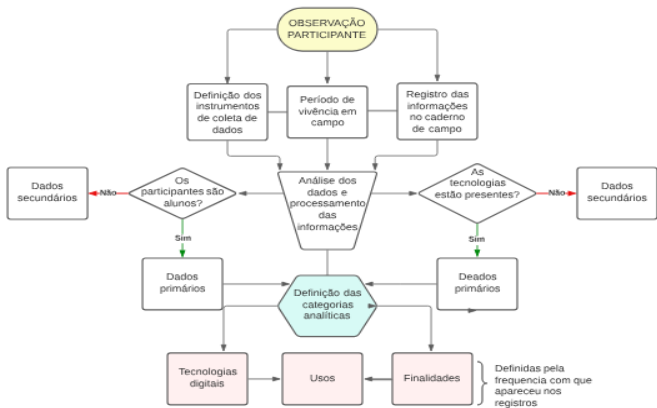
Nesse delinear, imersa no contexto investigado durante o último trimestre letivo de 2022, as visitas ao campo de estudo se deram duas vezes por semana nos períodos da manhã e da tarde. O tempo de vivência com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio foi significativo para a apreensão e reflexão de situações em que as tecnologias digitais estiveram direta ou indiretamente presentes de forma espontânea.

As informações apreendidas em momentos de conversas espontâneas e reflexões sobre os materiais produzidos pelos estudantes foram registrados durante a pesquisa em um caderno de campo, no qual foram descritas situações nas quais o objeto de estudo estava presente, fazendo o relato dos sujeitos envolvidos, suas falas e gestos dos estudantes nas situações.

Assim, a anotação de todas as informações se deu fora da presença dos estudantes; geralmente, nas tardes das sextas-feiras, na

sala de professores quando já estava no intervalo e/ou no horário livre de uma aula. Esta atitude considerou, primordialmente, a intenção de evitar o estranhamento e a intimidação dos estudantes quanto à atitude de escrever no caderno durante a aula, preservando que observassem os registros como uma forma de coação alinhada à figura do professor carrasco e punitivo quanto ao uso das tecnologias em sala.

Figura 1: Etapas da pesquisa de abordagem etnográfica.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

A análise e organização dos dados, por sua vez, foram etapas que demandaram o estabelecimento de categorias que permitissem agrupar situações apreendidas. Assim, foram estabelecidas três categorias principais, conforme as situações: *tecnologias digitais*; *usos*; *contextos e finalidades*, todas comentadas de forma articulada ao longo da discussão dos resultados.

Somente após o período de vivência em campo e de processamento das informações é que, concluindo uma pesquisa bibliográfica acerca das tecnologias digitais, se considerou viável a escolha das contribuições teóricas de Feenberg (2013) para discutir a relação objeto-uso-significado e Charlot (2014) para as práticas educacionais contemporâneas e a relação com o saber.

Resultados e discussões

A presença das tecnologias digitais no ambiente escolar é condição primeira para que os estudantes possam fazer-lhe uso. Doravante, esta premissa motivou a observação e os primeiros questionamentos feitos aos gestores da escola quando estabelecido o contato inicial.

De tal modo, no conjunto das descrições, o artefato tecnológico que mais apareceu foi o celular, já que tal aparelho congrega diferentes funções como filmar, jogar e localizar espacialmente (GPS). Dentro das possibilidades que esses aparelhos oferecem, o uso feito pelos estudantes para fotografia foi o mais recorrente ao longo das observações.

De acordo com o coordenador escolar, a postura permissiva da escola em relação ao uso das tecnologias concorda com o fato de que muitos estudantes trabalham no contra-turno e precisam desse meio de comunicação. Além disso, confirma-se que a adoção do ensino remoto intensificou o uso dos *smartphones* pelos estudantes para se manterem atualizados quanto às atividades e avisos feitos pelos professores e gestão, uma realidade que não pôde ser desconsiderada.

Por outro lado, embora haja a predominância dos estudantes que possuem aparelhos celulares, foi observado também uma parcela significativa que não dispõe desses recursos. Outra questão que chamou atenção é que, embora boa parte dos estudantes levem celulares para a escola, isso não implica dizer que eles dispõem de conexão com a internet. Tal problema limita os usos para propósitos educacionais ou práticas individuais de interação on-line.

No que se refere ao uso de tecnologias digitais feitos em sala de aula, pode-se inferir que a relação estabelecida pelos estudantes se deu, na maioria das vezes, de forma acrítica e tecnicista.

De modo geral, merecem destaque duas situações: uma na qual um professor comentou no grupo do *Whatapp* dos professores sobre um aluno que tentou insistentemente usar o celular para pesquisar

durante a avaliação, ressaltando que reclamou duas vezes e na terceira vez foi recolher a avaliação. A outra decorreu do momento de apresentação do trabalho em que os estudantes optaram por utilizar a televisão para apresentar slides sobre a temática proposta (“Os conflitos geopolíticos no Oriente Médio”), reduzindo o processo à leitura passiva de textos.

Diante dessas constatações, as questões que se sobressaem são: Por que os estudantes continuam buscando distrações durante momentos dedicados à aprendizagem? Por que “filam”/“colam” nas provas? As tecnologias têm contribuído para isso?

Há diversos fatores articulados no cotidiano das práticas escolares. Outrossim, as apreensões do cenário observado permitem considerar que, assim como é o propósito da tecnologia, aqui, o celular por portabilidade substitui a fila no papel, sendo ainda mais preciso quanto à rapidez da busca pela informação almejada.

Assim, ao discutir a relação com o saber e as práticas educativas na escola na sociedade globalizada, Charlot (2014) destaca o fato de que muitos estudantes, apesar de terem sido matriculados e frequentarem essa instituição, não compreendem o seu sentido, tampouco o de aprender. Para o autor,

Hoje em dia, o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas, também, como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular. Cada vez mais alunos não vão à escola para aprender, mas apenas para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade intelectual, nem com o patrimônio humano (2014, p. 59).

Desse modo, pressupõem-se a colaboração dialógica entre os sujeitos da educação para uma tomada de consciência acerca das tecnologias digitais e de suas implicações nos processos educativos que se constituem a partir da escola, esperando a superação de uma visão determinista e instrumental. Não se trata, então, de negar as

potencialidades das tecnologias, mas assumir uma postura crítica de interpretação da realidade.

O celular e a fotografia nas aulas de Geografia: usos e significados

A partir das vivências em campo foi registrado:

Ao concluir as explicações do conteúdo da aula e seguir fazendo anotações na lousa, a fim de possibilitar um resumo dos conceitos tratados, alguns estudantes, que ficam sentados do lado esquerdo e dois nas cadeiras do fundo da sala, utilizaram seus aparelhos para fotografar os textos escritos na lousa. Em seguida, repassaram o texto-fotografia para os seus cadernos (Caderno de Campo, 2022).

O recurso tecnológico nesta situação foi apropriado pelos discentes com o objetivo de aproximar os textos da lousa ao domínio da sua visão. Quando questionado do porquê, um dos estudantes explicou que é preciso fazer isso para que possa enxergar, já que o sol entrando pela janela reflete diretamente na lousa e, segundo ele, “encandeia” – no sentido de que a luminosidade refletida dificulta a visualização do texto.

Assim, o uso está fundamentado na intenção de resolver um problema prático a partir da função ofertada pelo artefato, a saber, a fotografia.

Em outra ocasião, pensando a possibilidade de resignificação da realização de fotografia e do seu potencial pedagógico no processo de ensino de Geografia (Azambuja, 2012), apresentou-se aos estudantes a tarefa de relacionar os conceitos e conteúdos de aprendizagem (“Espaço urbano e desigualdades sociais”) às vivências, colocando em tela as paisagens do bairro em que residem e onde moram.

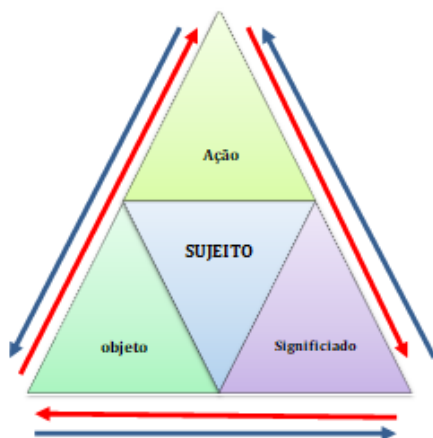
Para isso, em grupo, identificaram questões relacionadas à problemática da ocupação urbana e ambiental, registrando-as por meio de fotografias tiradas com o celular. Para a discussão em sala de aula, eles expuseram as imagens utilizando a televisão.

De tal maneira, situada numa proposta pedagógica, o uso do celular para fotografia ganhou um sentido particular no que se refere ao registro de uma paisagem que deveria ser lida por eles na interpretação de fenômenos geográficos espaciais durante a aula. Aqui, a paisagem é lida como materialização do trabalho do homem em sociedade e com a natureza, temporalmente caracterizada pelo contexto capitalista atual e elementos passados.

Na análise das situações, e tendo como base o movimento dialético das categorias objeto-ação-significado, ficou evidente que, embora o objeto (o celular) e a ação (fotografar) fossem os mesmos em ambos os casos, os seus significados variaram de acordo com os sujeitos e suas intencionalidades. Isso implica entender que a tecnologia possui uma finalidade para a qual foi desenvolvida, mas no processo de apropriação o sujeito exerce um papel ativo atribuindo-lhe sentido ao passo em que é o responsável pela forma como a utiliza.

O esquema abaixo buscou sistematizar os caminhos concebidos para a interpretação das situações referenciadas acima, colocando o sujeito – neste caso os estudantes – como o ponto central do processo de significação dos objetos a partir de suas práticas, que podem ser entendidas como ativas ou passivas diante dos sentidos atribuídos aos objetos.

Figura 2: Relação entre sujeito e objeto



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com base em Feenberg (2013)

Acima, foram demonstrados dois percursos ilustrados pelas setas: o primeiro – de dentro para fora –, diz respeito à dialética entre objeto-ação-significado. O objeto é concebido como determinante da ação e, nesse sentido, determina os modos de uso. Na ocorrência de algum problema/erro, a culpa é do sujeito que o operacionaliza. O significado da tecnologia, nesse contexto, é correlacionado à sua instrumentalidade técnica com valores de eficiência e de qualidade (Feenberg, 2013).

O trajeto indicado pela seta azul sistematiza uma compreensão baseada no esquema objeto-significado-ação e se aproxima da concepção de que os sentidos do objeto técnico podem ser subvertidos de acordo com o significado dado pelo sujeito que se apropria dele.

Considerações finais

O presente trabalho chegou ao entendimento de que as crenças e suposições culturais dos estudantes sobre a escola possuem um encargo no modo como eles fundamentam os usos das tecnologias digitais no cotidiano escolar. O celular, como uma tecnologia digital que permite o aluno guardar informações de fácil acesso, foi utilizado para registrar a lousa com o intuito de economizar esforços físicos e cognitivos.

Nas situações em que o uso foi feito para pesquisar respostas da prova, para realizar tarefas copiando textos de outros autores, o intuito da ação de pesquisa na internet é buscar a eficácia refletida no resultado, um uso tecnicista no qual os interesses do aluno modelam o sentido das ferramentas técnicas. Nesse sentido, os celulares foram os principais objetos utilizados, de maneira acrítica e mecânica, para assegurar resultados positivos e sem esforços. Entretanto, quando dentro da proposta de ensino-aprendizagem de Geografia, o potencial das fotografias foi explorado para dar um outro sentido ao valor saber construído.

Referências

AZAMBUJA, L. de. Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. *et. al.* **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CHARLOT, BERNAD. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

FEENBERG, A. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, R. T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. 2. ed. Brasília: OMTSAL, 2013, pp. 67-96.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago, 2016. pp. 263-284.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação tecnológica**. 21° ed. Campinas: Papyrus, 2013. pp. 11-72.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6° ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS CRÍTICO-SOCIAIS NA SOCIEDADE DIGITAL CONTEMPORÂNEA

Gilmara de Melo Ferreira
(*Doutora em Ciências Sociais e Professora*
do Departamento de Ciências Sociais)

Introdução

A educação enfrenta constantes desafios para se adaptar ao mundo em rápida transformação, impulsionado pelo avanço tecnológico e pela constante evolução das interações sociais. Neste contexto, o uso de metodologias ativas na Educação Básica tem ganhado destaque como uma abordagem pedagógica eficaz para envolver os alunos de maneira significativa em seu processo de aprendizagem. Essas metodologias enfatizam a participação ativa do aluno, o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de resolver problemas do mundo real. Paralelamente, a Sociologia emerge como uma disciplina imprescindível para a compreensão das dinâmicas sociais que moldam a sociedade contemporânea.

Neste cenário, a Sociologia pode ser entendida como uma lente através da qual é possível analisar e compreender as relações sociais e os fenômenos culturais presentes em nossa sociedade capitalista, globalizada e tecnologizada, altamente desigual e excludente.

As metodologias ativas na educação são fundamentadas na ideia de que os alunos devem ser os protagonistas de seu aprendizado, engajando-se ativamente na construção do conhecimento. Diferentemente do modelo tradicional de ensino centrado no professor, tais metodologias incentivam a participação ativa dos alunos em atividades práticas, colaborativas e reflexivas. Isso inclui a

resolução de problemas do mundo real, discussões em grupo, projetos de pesquisa, simulações, gamificações, cultura *maker* e outras abordagens que estimulem a sociabilidade, criatividade e o pensamento crítico.

Essas práticas pedagógicas têm se mostrado eficazes na promoção de uma aprendizagem mais dinâmica na medida em que os estudantes são incentivados a relacionar os conceitos aprendidos com situações reais e a aplicá-los em contextos práticos, experienciais. Além disso, as metodologias ativas fomentam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a capacidade de trabalhar em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos, competências essenciais para a vida pessoal e profissional dos alunos.

Uso de algumas metodologias ativas no ensino de Sociologia

As metodologias ativas têm demonstrado ser ferramentas poderosas para promover um ensino mais dinâmico e participativo, especialmente no campo da Sociologia na Educação Básica. Elas proporcionam a participação que protagoniza os estudantes no processo de aprendizagem por meio de atividades interativas, onde esses são incentivados a expressar suas opiniões, debater ideias e desenvolver o pensamento crítico.

Ao integrar essas abordagens inovadoras no ensino, os educadores podem ampliar o envolvimento dos alunos e promover um aprendizado mais significativo. A Sociologia, como componente que busca compreender a dinâmica das sociedades e das relações humanas, é particularmente adequada para se beneficiar dessas práticas educacionais inovadoras. Ao discutirem conceitos sociológicos complexos com base em situações da vida real, os estudantes conseguem estabelecer conexões mais profundas com o conteúdo e compreender melhor como as teorias sociais se manifestam na prática.

Além disso, as metodologias ativas estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais. Ao trabalhar em grupos, os alunos aprendem a colaborar, a resolver conflitos, a ouvir diferentes perspectivas, a construir consensos e a propor intervenções sociais, desenvolvendo o que Paulo Freire (1996) apresentou como uma educação para transformação social. Essas habilidades são cruciais para a compreensão da complexidade das interações sociais e para a construção de uma cidadania mais consciente, atuante a partir dos quatro pilares da educação voltados para comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico.

Esses pilares, propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, em 1996, são considerados fundamentais para a construção de sistemas educacionais mais abrangentes e adaptados às necessidades da sociedade contemporânea. São eles:

Aprender a conhecer	Enfatiza o desenvolvimento de habilidades de aprendizado ao longo da vida e a promoção de uma ampla variedade de tópicos.	Propõe a curiosidade intelectual, a criatividade e a capacidade de aprendizado autônomo.
Aprender a fazer	Desenvolve habilidades práticas e prepara os estudantes para a aplicação do conhecimento em contextos do mundo real	Envolve o desenvolvimento de habilidades práticas, habilidades profissionais e capacidades empreendedoras.

Aprender a conviver	Enfatiza a importância da compreensão e do respeito pelas diferenças culturais, promovendo a cooperação, o diálogo e a construção de relacionamentos harmoniosos entre as pessoas.	Cultiva a empatia, a comunicação eficaz e a habilidade de trabalhar em equipe.
Aprender a ser	Destaca o desenvolvimento integral dos indivíduos, abrangendo os aspectos intelectual, emocional, o ético e o pessoal.	Estimula o cultivo de valores como a autoestima, o respeito pelos outros e a capacidade de autodeterminação e autodesenvolvimento.

Nessa perspectiva, o uso das metodologias ativas deve se tornar uma *práxis* enquanto abordagens pedagógicas que promovam a participação dos estudantes, encorajando-os a assumir um papel mais ativo na condução de sua própria aprendizagem. Ao invés de meramente absorver informações, os alunos são desafiados a investigar, analisar e interpretar dados sociológicos, construindo um entendimento mais profundo dos fenômenos sociais. Isso não apenas aumenta sua motivação, mas também os prepara para lidar com os desafios e as demandas de uma sociedade em constante mudança.

Ademais, as metodologias ativas podem contribuir para uma maior diversidade de perspectivas e experiências na sala de aula. Ao incentivar a participação de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural, econômica ou social, essas práticas educacionais promovem um ambiente mais inclusivo e equitativo. Isso enriquece os debates, estimula a empatia e ajuda os alunos a reconhecerem a importância da diversidade para a compreensão da complexidade das relações sociais.

Portanto, ao integrar as metodologias ativas no ensino de Sociologia na Educação Básica, os educadores não apenas tornam o aprendizado mais estimulante e relevante, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de compreender e atuar de maneira mais efetiva no contexto social em que estão inseridos.

Assim, seguem algumas tipologias de Metodologias ativas e suas respectivas contribuições pedagógicas:

O Uso do Aprendizado Baseado em Problemas -PBL

O PBL como metodologia ativa no ensino de Sociologia na Educação Básica traz uma série de contribuições concretamente significativas. O PBL é uma abordagem que envolve a resolução de problemas do mundo real, estimulando os alunos a explorarem questões complexas e a desenvolver habilidades críticas e analíticas que são fundamentais para o estudo da Sociologia.

Ao aplicar o PBL no ensino de Sociologia, os estudantes são incentivados a compreender e analisar questões sociais complexas, como desigualdade, pobreza, discriminação, conflitos sociais e dinâmicas de poder. Através da investigação de problemas sociológicos reais, os alunos são desafiados a aplicar conceitos teóricos para compreender as raízes e as implicações desses problemas em suas vidas e em suas comunidades.

Além disso, o PBL promove a colaboração e o trabalho em equipe, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades interpessoais essenciais, tais como comunicação eficaz, negociação e resolução de conflitos. Ele também estimula o pensamento crítico e a tomada de decisões informadas, permitindo que os alunos identifiquem e analisem soluções possíveis para os problemas sociais em estudo. Essa abordagem ativa fortalece a capacidade dos alunos de relacionar teoria e prática, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real e para se envolverem ativamente na transformação social.

Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, é uma metodologia ativa que tem ganhado destaque no ensino contemporâneo. No contexto específico do ensino de Sociologia na Educação Básica, a sala de aula invertida pode trazer contribuições importantes para o aprendizado dos alunos, pois estes têm a oportunidade de acessar o conteúdo teórico previamente, muitas vezes por meio de vídeos, leituras e outros materiais online, antes das aulas presenciais. Isso permite que os alunos cheguem à sala de aula com uma compreensão básica do tema em discussão, o que possibilita um maior enfoque em atividades práticas e discussões mais aprofundadas durante o tempo presencial da aula.

Essa abordagem oferece aos alunos a oportunidade de explorar os conceitos e teorias sociológicas no seu próprio ritmo, além de permitir que eles tirem dúvidas e recebam orientações mais personalizadas durante as interações em sala de aula. Além disso, a sala de aula invertida possibilita a utilização do tempo em sala de aula para atividades práticas, como discussões em grupo, debates, análise de estudos de caso e projetos colaborativos, que podem auxiliar os alunos a aplicarem os conceitos sociológicos em situações do mundo real. Isso ajuda a reforçar a compreensão dos temas estudados e a promover uma aprendizagem mais significativa. Ela ainda pode promover a habilidade dos alunos em utilizar tecnologias da informação e comunicação, tornando-os mais aptos a lidar com as demandas tecnológicas do mundo atual. Parte superior do formulário

Aprendizagem Por Pares

A aprendizagem por pares, também conhecida como aprendizagem colaborativa, é uma metodologia ativa que traz uma série de contribuições importantes para o ensino de Sociologia na Educação Básica. Ao aplicar a aprendizagem por pares nesse contexto, os estudantes têm a oportunidade de se envolverem ativamente no

processo de aprendizagem, construindo conhecimento de forma dinâmica e interativa.

Uma das principais contribuições da aprendizagem por pares no ensino de Sociologia é o estímulo ao desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Os alunos têm a oportunidade de trabalhar em equipe, compartilhar ideias, discutir conceitos sociológicos e resolver problemas juntos. Isso promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e negociação, que são fundamentais para o entendimento das dinâmicas sociais e para o engajamento cidadão.

Além disso, a aprendizagem por pares proporciona um ambiente de aprendizagem que incentiva a construção de conhecimento de forma ativa e significativa. Os estudantes podem discutir e analisar conceitos sociológicos, aplicando-os a situações do mundo real, o que promove uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas estudados. Essa abordagem também pode estimular a criatividade e a resolução de problemas, ajudando os alunos a encontrarem soluções inovadoras para questões sociais complexas.

A aprendizagem por pares também pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e empático no qual os alunos aprendem a valorizar e respeitar a diversidade de perspectivas e experiências. Isso promove uma maior consciência das questões sociais e culturais, preparando os alunos para interagir de forma respeitosa e construtiva em uma sociedade plural.

Assim, tal aprendizagem pode promover a autoconfiança e a autoestima dos alunos à medida que eles se sentem apoiados pelos colegas na construção do conhecimento. Isso pode incentivar a participação ativa e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, contribuindo para um ambiente de sala de aula mais dinâmico e participativo.

A aprendizagem a partir do meio

A aprendizagem a partir do meio é uma metodologia ativa que enfatiza a conexão entre os conceitos aprendidos em sala de aula e o ambiente em que os alunos estão inseridos. Ao aplicar a aprendizagem a partir do meio por pares no ensino de Sociologia, os alunos têm a oportunidade de explorar e analisar os fenômenos sociais e culturais presentes em seu ambiente imediato. Eles são incentivados a observar, refletir e investigar questões sociais relevantes em suas comunidades, o que promove uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conceitos sociológicos.

Além disso, essa abordagem permite que os alunos se engajem ativamente na resolução de problemas sociais e culturais em suas comunidades, aplicando os conceitos sociológicos aprendidos em sala de aula para propor soluções práticas e inovadoras. Isso promove uma aprendizagem mais significativa na qual os alunos percebem a relevância e a aplicabilidade dos conceitos sociológicos no contexto real em que vivem.

A aprendizagem a partir do meio também estimula a empatia e o entendimento das experiências e perspectivas dos outros. Ao analisar e discutir questões sociais em seu meio, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica das desigualdades e injustiças presentes em suas comunidades, promovendo uma postura mais ativa e solidária em relação às questões sociais.

Dessa forma, essa abordagem pode fortalecer a conexão entre os alunos e sua comunidade, incentivando um senso de responsabilidade e pertencimento. Os estudantes se tornam agentes de mudança capazes de identificar problemas sociais e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Gamificação

Como metodologia ativa em sala de aula no ensino de Sociologia para a Educação Básica, a gamificação traz uma série de contribuições significativas para o processo de aprendizagem dos alunos. A aplicação de elementos de jogos e mecânicas de jogo no ensino de Sociologia pode promover uma experiência de aprendizagem mais engajadora, motivadora e interativa.

Uma das principais contribuições da gamificação é o estímulo ao engajamento dos alunos. Através de elementos como desafios, recompensas e competições amigáveis, os estudantes são incentivados a participar ativamente das atividades de aprendizagem, o que pode aumentar a motivação e o interesse em explorar conceitos sociológicos de maneira lúdica e envolvente.

Além disso, a gamificação pode promover o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Os alunos são desafiados a aplicar os conceitos sociológicos em cenários simulados ou reais a fim de resolver desafios propostos pelo jogo. Isso estimula o raciocínio crítico e a tomada de decisões informadas, enquanto promove a colaboração e o trabalho em equipe entre os estudantes.

A gamificação também pode facilitar a personalização do aprendizado, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e recebam *feedback* imediato sobre seu desempenho. Isso pode ajudar a identificar lacunas no conhecimento e a oferecer suporte direcionado para reforçar a compreensão dos conceitos sociológicos, adaptando o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Além disso, a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, já que muitas plataformas de gamificação são baseadas em tecnologia digital. Isso pode preparar os alunos para lidar com as demandas tecnológicas do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que promove a familiarização com ferramentas e recursos digitais relevantes para o estudo da Sociologia.

Portanto, a gamificação no ensino de Sociologia na Educação Básica pode ser uma ferramenta eficaz para promover um ambiente de aprendizagem mais interativo, motivador e personalizado, preparando os alunos não apenas para compreender os conceitos sociológicos, mas também para desenvolver habilidades importantes para o seu crescimento pessoal e profissional.

Conclusão

O uso das metodologias ativas na Educação Básica, com ênfase no trabalho do docente de Sociologia, é fundamental para promover uma compreensão profunda e significativa dos conceitos/teorias sociológicas desde cedo. Ao adotar abordagens baseadas na investigação e na experimentação, os professores capacitam os alunos a se tornarem aprendizes ativos, críticos e reflexivos.

Dessa forma, ao apresentarmos a relevância do uso das Metodologias Ativas no ensino de Sociologia destacando seus potenciais enquanto ferramentas eficazes para o engajamento e a compreensão crítica dos estudantes em relação aos fenômenos sociais contemporâneos, diante das demandas do século XXI, corroborem com a ideia de que se é urgente se (re)modelar as estratégias pedagógicas experienciadas na educação básica. Mas como isso é possível? Por onde começar?

Inicialmente, é necessário que os professores recebam suporte e capacitação adequados para implementar efetivamente essas metodologias em sala de aula. Isso envolve o acesso a recursos educacionais apropriados, a formação continuada em práticas pedagógicas inovadoras e o incentivo à colaboração entre os educadores. A valorização do trabalho docente e o reconhecimento de sua importância no processo educacional são fundamentais para garantir o sucesso e a sustentabilidade dessas abordagens.

Além disso, é importante frisar os desafios potenciais, como a resistência institucional, a falta de recursos e a necessidade de avaliação contínua para garantir a eficácia dessas práticas pedagógicas,

haja visto que não basta o docente conhecer essas metodologias se não puder operacionalizá-las na realidade do seu contexto escolar.

Portanto, o investimento na promoção e no aprimoramento das metodologias ativas na Educação Básica é um passo relevante para o fortalecimento da educação tanto na perspectiva dos alunos, que estarão sendo preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, quanto na melhoria das condições do trabalho pedagógico do professor em sala de aula a fim de garantir aprendizagens significativas que assegurem uma educação qualitativa, não só dos conhecimentos convencionais, mas numa educação para a vida. Parte superior do formulário

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PARAÍBA. **Proposta Curricular da Paraíba para o Ensino Médio**. SEECT: Paraíba, 2021 Parte superior do formulário Parte superior do formulário

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: CONCEITOS, ORIGENS E MUDANÇAS CAUSADAS PELOS IDEAIS NEOLIBERAIS

Francisco de Assis da Macena Júnior
(Mestre pelo PPGFP e Licenciando em Geografia)

Josandra Araújo Barreto de Melo
(Doutora em Recursos Naturais e Professora do
Departamento de Geografia)

Conhecendo a proposta da escola cidadã: importância, perspectivas e análises

A construção da cidadania é uma temática latente e pertinente na sociedade global, sabendo que existem milhões de pessoas que estão excluídas dos seus mais básicos direitos. São exemplos: saúde, educação, moradia e alimentação; elas necessitam serem incluídas.

Em primeiro lugar, devemos associar o conceito de cidadania a governos democráticos e que verdadeiramente apoiam os cidadãos em suas escolhas, sempre direcionando suas forças e suas capacidades para o bem coletivo, e visando uma sociedade mais justa em que todos tenham acesso aos bens mais básicos para a sobrevivência de uma pessoa (alimentação, água, rede de esgoto, entre outros).

Mas, para que possamos falar de uma escola cidadã, temos que ter bem claro em nossa mente o conceito de cidadania, o que pode ser explorado como sendo a capacidade de uma pessoa exercer de forma plena seus direitos e executar, sempre que possível e de forma responsável, seus deveres, estando envolvida nas decisões coletivas que auxiliam na construção de uma sociedade com ideais democráticos mais consistentes, bem como projetando perspectivas de futuro mais bem planejadas e com propostas e práticas para alcançá-las, sendo essas bastante coesas.

Sendo assim, Costa e Ianni nos apresentam o conceito de cidadania como sendo “o *status* daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos” (2018, p. 47). Portanto, todos os habitantes do planeta devem ser considerados cidadãos do mundo e isso independente de sua nacionalidade.

Em meio a esse contexto de diferenças, divergências, pluralidades e constante movimento que ocorre no planeta, encontra-se a escola que se apresenta como a instituição responsável pela formação sociopolítica, educacional e cultural desses cidadãos. Portanto, essa escola é chamada de cidadã por motivos simples: ela está na sociedade, ela existe por causa da sociedade, estando sempre ao lado da sociedade e de seus ideais coletivos, e forma cidadãos para essa mesma sociedade, ou seja, é uma máquina social que se retroalimenta. E o seu combustível são as propostas democráticas, a cidadania.

Gadotti traz uma reflexão sobre esse modelo e expõe que “precisamos de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. A democracia é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho” (1998, p. 18). Sendo assim, precisa-se de mais tempo e mais força investida no seu interior e, também, nos órgãos que administram a educação para que façam valer todas as propostas encaminhadas pela sociedade. Asseverando o exposto anteriormente, aparecem Meshulam e Apple afirmando que:

(...) para começar, as lutas, alianças e mobilizações de pais, educadores e membros da comunidade como aqui descritas são aspectos cruciais da escolarização democrática como movimentos indispensáveis para a criação e sustentação dessas escolas 2020, p. 45).

Já a educação integral é caracterizada por sua proposta de formação do cidadão em sua completude, totalidade, observando todos os aspectos formadores da natureza da pessoa. A palavra *integral* pode ser definida como “que se apresenta na sua totalidade;

total, inteiro, completo” (Integral, 2022). Levando em consideração o termo discutido, Arroyo (1987) define-o como sendo uma experiência educativa total, seja no tempo, seja em seus espaços, e que é transformadora no que diz respeito à personalidade.

Ao refletir de forma mais detalhada sobre as necessidades humanas, podemos ver a urgência por uma formação que não foque apenas nas questões intelectuais, mas que também se preocupe com o interior do ser humano considerando seus sentimentos, vontades, personalidades e anseios.

Primeiramente, é importante diferenciar o que é *escola em tempo integral* de *educação integral*. Elas são em conceito e em prática totalmente diferentes, mesmo que muitas pessoas e até estudiosos da área confunda tais noções em suas colocações. Sendo assim, *as escolas em tempo integral* aparecem como instituições que priorizam principalmente o aspecto tempo. Nelas, o aluno entra no turno da manhã e passa o dia inteiro sendo, muitas vezes, levado a vivenciar as mesmas metodologias, as mesmas atividades e os mesmos discursos que fazem parte do contexto do tempo usado anteriormente, sendo que agora em períodos ampliados.

Diferentemente da anterior, a *educação integral* busca contemplar uma formação que capacite o cidadão a viver de forma plena, sendo capaz de fazer suas escolhas de forma consciente e se reconhecendo como pessoa atuante socialmente. Aqui, se tem o aspecto tempo apenas como uma das bases que fundamentam esse modelo de educação, mas não sendo a mais importante.

Em virtude disso, tudo dentro de uma instituição de ensino que adota esse modelo é visto com um olhar pedagógico e através de um viés educativo, seja o momento da alimentação, os momentos de estudos coletivos e individuais, os momentos de descanso, de brincadeiras, entre outros. Cavaliere reflete que a educação integral é “predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais” (2002, p. 262).

Mas, com a ascensão do sistema capitalista e o poder dos ideais neoliberais, esse modelo de escola, assim como as demais

instituições que formam a sociedade, sofreu mudanças que acarretou uma adequação às novas exigências de um sistema especialista em usurpar ideias e transformar contextos para benefício próprio. Devido a isso Arroyo nos diz que “a luta pela escola e por mais tempo de escola não foge a essa lógica mercantil em muitos casos” (1987, p. 8).

Portanto, essa nova lógica capitalista que traz uma nova cosmovisão fez com que todas as áreas que formam a sociedade sofressem adaptações, reordenamentos, reorganizações; tudo foi repensado e milimetricamente posto em prática, visando as adequações necessárias para o funcionamento da grande engrenagem mundial do capital.

No princípio, a escola cidadã integral que, no percurso de sua história, recebeu várias denominações, surgiu como forma de acolher uma população menos abastada, trazendo para ela novas perspectivas de vida e caminhando junto com as dificuldades e os seus anseios. Sobre essa relação entre população e propostas públicas, Arroyo nos diz: “uma reflexão sobre a escola integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas” (1987, p. 8).

Luzuriaga e Larroyo in Cavaliere nos trazem alguns exemplos da gênese da escola integral – que eram escolas que buscavam uma formação mais completa do cidadão. Entre elas, podemos citar:

“escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas e muitas outras mais. (Luzuriaga; Larroyo in Cavaliere, 2002, p. 251).

Todos esses exemplos citados sempre deram muita importância à atividade criadora, a uma formação holística e que leve em

consideração o ideal sociointegrador, onde o indivíduo se integra à sociedade sendo dela participante, atuante e visto como agente transformador.

Já no Brasil parece que, no decorrer dos anos em que ocorreu o desenvolvimento da educação integral – se assim podemos chamá-la nesse contexto – ou as primeiras ideias sobre esse modelo, houve grande confusão entre os conceitos de educação em tempo integral e educação integral. Pois ela foi propagada no Brasil como uma alternativa à pobreza, observando as desigualdades socioeconômicas, os problemas de distribuição de renda e o baixo índice de escolaridade entre a população. Essas sempre foram as justificativas usadas em defesa desse modelo de escola.

Além disso, vemos um grande percurso desses debates relacionados principalmente à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola que se remete à década de 1930 no Brasil. Nesse período, vimos o Movimento Integralista na pessoa de seu líder Plínio Salgado que sempre se mostrou defensor da educação integral, buscando trazer para a sociedade um cunho cívico e nacionalista, agregado a espiritualidade, apresentando-se como um líder conservador.

Também o movimento Escola Nova, que buscava um ensino menos enciclopédico e que levasse em consideração as necessidades e as particularidades das pessoas, tendo como defensor o intelectual Anísio Teixeira (1900-1971), educador e formado em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro. Ele recebeu influências do pedagogo e filósofo norte americano John Dewey e tentou iniciar uma revolução educacional no Brasil. Entre as concepções defendidas, estava a educação integral onde a criança tivesse oportunidade de desenvolver suas diversas capacidades com o auxílio da escola.

Com a finalidade de alicerçar suas propostas educacionais em um país com tantas desigualdades, Anísio Teixeira deu início à sua concepção de educação através do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador na Bahia. Esse centro educacional era dividido em Escola-Classe (responsável pela escrita leitura e aritmética), em um dos turnos, e a Escola-Parque (responsável pelas artes, oficinas,

teatro, biblioteca, entre outros) no contraturno, com prédios separados nas duas especificidades.

Também na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na gestão do então governador Leonel Brizola (1983-1987), os CIEP's – Centros Integrados de Educação Pública – foram mais uma tentativa de implantação da educação integral no Brasil. Através de seu mentor Darcy Ribeiro, em estruturas arquitetônicas desenvolvidas pelo renomado arquiteto Oscar Niemeyer, propunha desenvolver uma educação holística e integral do aluno. Esse modelo fora desenvolvido no Rio de Janeiro e buscava não se ater apenas ao tempo de permanência diário do aluno na instituição; também objetivava retirar crianças em situação de vulnerabilidade das ruas da cidade.

Segundo Brasil (2009), outras tentativas de implantação e consolidação desse modelo de educação foram desenvolvidas no Brasil. Entre elas, temos: os Centros Educacionais Unificados (São Paulo, 2000/2004); Programa Escola Integrada (Belo Horizonte, 2006); Escola-Bairro (Nova Iguaçu/RJ, 2006); Programa Educação Integral (Apuarana/PR, 2001), entre outras que vêm sendo desenvolvidas.

Alguns documentos normativos corroboram com a ampliação dessas propostas em todo o território nacional. Entre eles temos a Constituição Federal, em seu *Art. 205*, que assegura:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A expressão pleno desenvolvimento da pessoa, em si, já traz o cunho de uma preparação mais completa, visando também a sua capacidade de convivência social e organização para o trabalho.

Já com a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi instituída a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, ou seja, a carga horária anual mínima deverá ser ampliada de forma progressiva no Ensino Médio para, no mínimo, 1000 horas anuais, quando antes eram 800 horas.

Dessa forma, podemos observar que as leis promulgadas e que tratam sobre educação integral e a educação em tempo integral sempre aparecem no decorrer dos anos, trazendo confusão ao entendimento do leitor e desvirtuando, na maioria das vezes, a verdadeira essência da educação integral. Na Paraíba, a chamada “Escola Cidadã Integral” teve seu início através dos decretos nº 36.408, de 30 de novembro de 2015, que Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências, e o decreto 36.409, de 30 de novembro de 2015, que cria a Escola Cidadã Integral Técnica, instituindo o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

Esse modelo, na Paraíba, foi influenciado pela implantação no estado vizinho de Pernambuco, onde a Escola Ginásio Pernambucano, no início dos anos 2000, passava por uma situação muito desagradável que ia desde a precariedade na infraestrutura até à descredibilidade da comunidade em sua atuação. Logo, após a visita de ex-alunos que, ao observarem a situação, sentiram-se penalizados com o total descaso com o patrimônio público, foram buscados recursos com a iniciativa privada (ABN AMRO BANK, CHESF, PHILIPS, entre outros). Dito de outro modo, empresas privadas passaram a investir em instituições que são públicas, trazendo aspectos mais ligados aos ideais neoliberais no então “Novo Ginásio Pernambucano”.

Além disso, esse modelo implantado no estado de Pernambuco e, logo após, na Paraíba, é organizado pelo ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação que é uma organização financiada, em sua maioria, por empresas privadas (Instituto Natura, ItaúBBA, Fiat, Jeep, EMS, Instituto Cacau Show, entre outras). Também possui como parceiros estratégicos o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e o STEM – *World Fund for Education*, que se

autodenominam entidades privadas sem fins lucrativos. Mas, como podem existir entidades privadas que servem ao sistema do capital mundial e que não visam alguma forma de lucro, retorno, ou não trabalham para isso? Podemos dizer que aí nasce um paradoxo!

No Estado da Paraíba, o modelo idealizado e desenvolvido em Pernambuco foi totalmente absorvido e posto em prática nas inúmeras escolas ditas “integrals”. Atualmente, de todos os alunos matriculados no ensino médio no estado, 82,3% estão na rede pública e 12,3% na rede privada (INEP, 2021).

Segundo os dados apresentados pelo INEP (2021), 55% dos alunos matriculados nas escolas públicas de Ensino Médio na Paraíba estão em escolas de tempo integral – ECI’s. Ainda, também foi visto um crescimento no número de matrículas no Ensino Médio, integrando a educação profissional, de 212,5% entre 2017 e 2021. As Escolas Cidadãs Integrals Técnicas – ECTI’s – são as grandes responsáveis por esse *boom* na educação profissional na Paraíba, o que ocasionou uma redução de 15,9%, no mesmo período, de matrículas em escolas de Ensino Médio não integradas à educação profissional.

Certamente, a redução de escolas regulares em detrimento do avanço das escolas em tempo integral, através da lei 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o Programa de Educação Integral composto por Escolas Cidadãs Integrals – ECI, Escolas Cidadãs Integrals Técnicas –, ECIT e Escolas Cidadãs Integrals Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) e dá outras providências –, fez com que centenas de alunos fossem obrigados a migrar de suas instituições de origem para outras com o novo modelo.

Ademais, a primeira escola cidadã inaugurada na Paraíba foi a Escola Estadual Cidadã Integral Heliton Santana, situada no bairro de Marcos Moura, na cidade de Santa Rita, na gestão do então governador Ricardo Coutinho (2016) em um investimento de 5 milhões de reais. A *Tabela 1* apresentará a evolução no número de escolas cidadãs no decorrer dos anos (2016-2021).

Tabela 1 – Aumento no número de escolas em tempo integral na Paraíba

<i>Ano</i>	<i>Número de Escolas Cidadãs Integrais</i>	<i>Número de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (cursos técnicos ofertados dentro das escolas cidadãs integrais)</i>
2016	8	- *
2017	33	- *
2018	102	- *
2019	153	68
2020	229	100
2021	302	124

* Não foram encontrados dados sobre cursos técnicos nas escolas cidadãs criadas nos referidos anos.

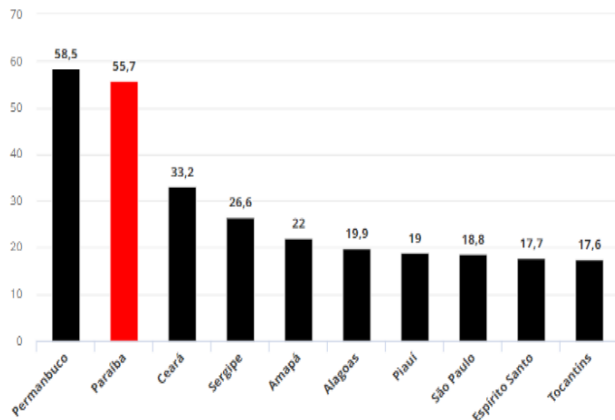
Fonte: Sites do Governo da Paraíba e da Escola cidadã Integral da Paraíba (Informações sistematizadas pelo autor, 2023)

Com esse crescimento, a Paraíba aparece no *ranking* do segundo estado com maior número de alunos matriculados em escolas de tempo integral, despontando nessa categoria à frente de estados como São Paulo e Espírito Santo. O mesmo ocorre se considerarmos a implantação deste modelo em escolas indígenas e socioeducativas. As últimas citadas funcionam no interior dos presídios (projeto piloto na E.E.E.F.M Graciliano Ramos que tem sede na penitenciária Silvio Porto, na cidade de João Pessoa, no bairro de Mangabeira).

Por fim, se levarmos em consideração a quantidade de alunos envolvidos nesse modelo nos estados da região sudeste (SP, ES), apresentados no gráfico 1, teremos 36,5%, ou seja, um número bem inferior ao que podemos ver na Paraíba, que apresenta 55,7%, e em Pernambuco, com 58,5%.

Gráfico 1 – Proporção de matrículas em escolas de tempo integral na Paraíba

Proporção de alunos em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio. (Porcentagem %)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponível no Portal G1 (2022)

Aprofundando ainda mais o diálogo, Laval nos mostra que, em relação à escola, ocorreram “mudanças das referências internas, seu modo de financiamento, sua organização, a natureza de seu comando e até as suas missões fundamentais” (2019, p. 77). Ou seja, tudo mudou e, com essa mudança, vimos emergir novos padrões de comportamentos, de relacionamentos e de propósitos na, até então, escola pública que já não é tão pública quanto aos seus ideais defendidos.

Inquestionavelmente, ela transformou-se em um local preparatório de mão de obra qualificada que será utilizado conforme a necessidade do capital e das grandes empresas. Ela sempre visa e ensina sobre produtividade, rentabilidade, eficiência, competência, lucros, preparando um grande exército que será utilizado, na maioria das vezes, por baixos salários.

Para concluirmos e pensarmos com mais profundidade sobre o tema, temos as indagações: 1 – quais são os verdadeiros objetivos

da escola pública brasileira e da Escola Cidadã Integral na Paraíba? Como essa escola recebe o nome de cidadã integral, mesmo estando tão distante das propostas defendidas por ela? Tais questionamentos deixam em aberto uma discussão essencial para pensarmos, trabalharmos e colocarmos em pauta no debate atual acerca da educação.

Referências

APPLE, Michael W. **A Luta pela Democracia na Educação: Lições de realidades sociais.** / Michael W. Apple com Luís Armando Gandin, Shuning Liu, Assaf Mehulam e Eleni Schimer; tradução Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, 280p.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1987.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Câmara dos Deputados: Coordenação de publicação, 1988.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 27 de agosto de 2022.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, pp. 247-270, dez. 2002.

COSTA, M.I.S.; IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: COSTA, M.I.S.; IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica.** São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73.

GADOTTI, Moacir. **Construindo a Escola Cidadã.** Salto para o futuro. Coleção Série de Estudos. Educação a distância. Brasília: MEC, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Estado da Paraíba**: Censo da Educação Básica 2019. Brasília: MEC, 2021.

INTEGRAL. In: **Dicionário On line de Português**. 21 set. 2022. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/integral/>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

PARAÍBA. **Lei nº 11.100**, de 6 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais. Diário Oficial do Estado da Paraíba, Paraíba, 12 abr. 2018. Seção 1, p. 1-3.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR

Clecinara de Freitas Barbosa
(Mestranda pelo PPGFP)

Linduarte Pereira Rodrigues
(Doutor em Linguística e Professor
do Departamento de Letras e Artes)

Introdução

A leitura e a escuta são duas atividades tomadas como importantes práticas de aprendizagem e são orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para serem trabalhadas a partir do componente curricular Língua Portuguesa. No âmbito do Ensino Médio, ambas as práticas são de grande valia para o aprimoramento do aluno, além de fomentar sua formação como leitor, dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, faz-se necessário investigar como essas práticas são orientadas nesse âmbito para que haja o cumprimento no aprimoramento do aluno do Ensino Médio do ponto de vista de sua leitura e escuta para uma formação não estritamente escolar, mas também social. Cabe à escola preparar o aluno para ser um leitor e um ouvinte não preso ao sentido de decodificar, mas no ponto de vista de agir socialmente.

Levando em consideração a relevância do trabalho com a leitura e a escuta para a vivência social, já que o mundo está rodeado por essas práticas de linguagem, e tendo em vista a função da BNCC em normatizar a Educação Básica, para este artigo, buscamos respostas para o seguinte questionamento: de que forma a Base Nacional Comum Curricular orienta que o eixo Leitura/Escuta

seja trabalhado na etapa do Ensino Médio? De certo, para o cumprimento de diversas práticas sociais, o aluno deve estar engajado com a leitura e a escuta. A partir do aprimoramento de ambas as atividades, o discente se constrói com estratégias que auxiliam suas atividades diárias, assim como sua ação como cidadão.

Tendo em vista a importância da BNCC para a determinação dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica, traçamos como objetivo principal: discorrer sobre os ditames postos pela BNCC para o ensino da leitura/escuta no Ensino Médio. Neste ínterim, destacamos como objetivos específicos: (i) investigar o ensino de Linguagens, tendo em vista seu objetivo para a etapa do Ensino Médio; (ii) levantar reflexões acerca das práticas de leitura e escuta como fenômenos sociais da linguagem; e (iii) analisar a Leitura/Escuta na BNCC como eixo de aprendizagem para a etapa do Ensino Médio.

Ancorada em pressupostos que envolvem a orientação e o ensino de Linguagens, metodologicamente, esta pesquisa segue um viés qualitativo com natureza exploratória e de abordagem bibliográfica e documental. Para tanto, foram utilizados os documentos norteadores da Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Base Nacional Comum Curricular (2018); além de Rodrigues (2009; 2016; 2017a; 2017b) que tecem considerações sobre o ensino de Linguagens no Ensino Médio com ênfase, também, na habilidade de leitura/escuta como fenômeno sociocultural e histórico.

Para um melhor entendimento na leitura deste capítulo de livro, organizamos o texto da seguinte forma: a princípio, apresentamos algumas considerações sobre a disciplina de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio; em seguida, traçamos uma discussão acerca da leitura e da escuta, apresentando alguns conceitos e relevância para o ensino de Linguagens; e, por fim, destacamos a leitura e a escuta na BNCC, analisando alguns pressupostos apontados pelo documento oficial, assim como algumas sugestões para a etapa do Ensino Médio.

A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Enquanto componente curricular da Educação Básica, a disciplina de Língua Portuguesa deve ser oferecida nos três anos da etapa do Ensino Médio, conforme normatiza a Lei nº 13.415/2017. Tal disciplina é trabalhada durante todo o processo escolar, presente desde as séries iniciais/infantis até as últimas etapas escolares, sendo um importante alicerce para os demais componentes curriculares escolares, assim como também para a vida social do aluno.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a disciplina deve ser organizada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que estão associadas aos eixos correspondentes a quatro tipos de práticas próprias dos diferentes usos da linguagem. Cada uma delas pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização (Brasil, 2018). São determinados os eixos: oralidade, escrita, leitura/escuta e análise linguística/semiótica. Tais eixos devem ser trabalhados mediados por textos a partir de seu conteúdo, características, contexto e a dinâmica de produção (Brasil, 2018).

Ainda, segundo a BNCC, a disciplina de língua portuguesa no Ensino Médio deve propor o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas mais diversas práticas sociais de linguagem que ele estiver inserido (Brasil, 2018). Desse modo, buscando uma aprendizagem significativa e de maior interesse por parte do aluno, o ensino deve ser contextualizado a partir do próprio discente, visando sua aprendizagem a partir do seu envolvimento com as práticas de linguagem em sua realidade social.

No Ensino Médio, o processo de ensino e aprendizagem de linguagens é orientado a partir do desenvolvimento de habilidades que são organizadas em cinco campos de atuação social: Campo da vida social, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e o Campo de atuação da vida pública (Brasil, 2018). Os campos de aprendizagem para o

Ensino Médio são direcionados na busca do desenvolvimento das diversas práticas sociais e de linguagem na formação do aluno.

Ademais, a BNCC é fortemente ancorada na perspectiva de trabalho com os gêneros textuais. Desse modo, as habilidades relacionadas aos eixos de ensino que formam a disciplinada Língua Portuguesa são pautadas a partir de textos, já que, no âmbito do Ensino Médio, “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (Brasil, 2006, p. 21).

De um modo geral, é a partir da diversa gama de gêneros textuais que os estudos da linguagem são orientados em sala de aula. Os aspectos socioculturais da linguagem também estão presentes nesta abordagem de ensino, haja vista que são nos diversos contextos socioculturais e históricos que os textos circulam, que os gêneros textuais ganham vida e que a aprendizagem acontece (Rodrigues, 2016; 2017a). Assim, o trabalho com os textos segue um contínuo escola-sociedade, tornando a aprendizagem significativa para a vida social do alunado.

Desse modo, a concretitude de um trabalho significativo nas aulas de Linguagens, com o envolvimento do aluno e o texto, permite o desenvolvimento da reflexão e da criticidade no discente, assim como a sua formação sociocultural como cidadão, buscando seu aprimoramento numa formação mais “humana”.

Algumas considerações acerca da leitura e da escuta

O ato de ler, segundo Rodrigues (2017b), pode ser concebido como uma forma de atuar no mundo pela linguagem e, a partir dela, concebido pelo encadeamento de ações, tais como a compreensão, a interpretação, a retenção e a transformação. Embora a leitura se materialize como uma prática relacionada, muitas vezes, estritamente ao ambiente escolar, o ser humano necessita da leitura em suas práticas sociais a partir de uma concepção que vai além da decodificação, mas da necessidade de agir no mundo.

No que diz respeito ao ato de escutar, a BNCC (Brasil, 2018) traça que a partir dessa atividade é despertado o interesse em ouvir, compreender, criar, contar, recontar, compartilhar conhecimentos e informações que fazem parte da realidade dos alunos. A partir de atividades que envolvem a escuta, conhecimentos são adquiridos, a oralidade é valorizada, além do próprio ato de escutar o próximo e compreender a singularidade de cada um na vida em sociedade.

Considerando a leitura como prática social que orienta ao leitor caminhos para uma compreensão da vida, do mundo, da sociedade que vive, do outro e de si, para constituir-se como sujeito social (Angelo; Menegasse; Fuza, 2022), esta prática é ainda mais essencial na etapa do Ensino Médio, tendo em vista que “é no Ensino Médio que se aprofunda a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura/escuta” (Brasil, 2018, p. 490).

Nos PCNs (Brasil, 1998), a leitura é abordada com uma vertente majoritariamente textual escrita e, além disso, a escuta não é elencada, ainda, como habilidade a ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa. No documento, a leitura é

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua (Brasil, 1998, p. 53).

Concomitante a essa concepção, as OCEM (Brasil, 2006) traçam a respeito do trabalho com a leitura um viés que a considera como um espaço potencial indispensável para a vida social, explicando que, por meio dela, se dá a concretização de diversos sentidos originados em diferentes lugares e tempos. Além desse aspecto, esse documento propõe o trabalho com a escuta, salientando que, a partir de atividades que envolvem a escuta, é permitida a socialização de saberes e de informações (Brasil, 2006). No documento também se reafirma a importância dessas práticas no Ensino Médio,

traçando que as ações da disciplina de Língua Portuguesa, na última etapa do Ensino Básico,

[...] devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento (Brasil, 2006, p. 18).

Elencando a importância de atividades de escuta, na OCEM é afirmado que “atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.)” são relevantes para a “construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional” (Brasil, 2006, p. 37)

A partir desses aspectos, reconhecemos que atividades que envolvem escuta em sala de aula transpassam o ambiente escolar, trazendo valores que relacionam o sujeito, o mundo e a sociedade. Cabe à escola, também, preparar o aluno como um ouvinte, transformando seu olhar mais sensível frente ao mundo e possibilitando práticas que envolvam o escutar, a relação com o próximo e o com mundo.

Além dos aspectos supracitados, vale refletir que o trabalho com a leitura de um texto requer, também, o conhecimento de um propósito. Afinal, para que ler? É importante que o discente seja levado a perceber que está rodeado de práticas de linguagem, em que é necessário a leitura como prática social. Desse modo, se observa a importância do trabalho com textos acessíveis socialmente. Hierarquizar textos pode contribuir na anulação do potencial da maioria dos leitores brasileiros que não têm, efetivamente, as mesmas condições socioeconômicas que os modelos de leitores ditos “canônicos” impuseram, marginalizando um povo, sua cultura e costume da leitura (Rodrigues, 2009).

A partir dos aspectos supracitados, cabe à escola conduzir o aluno, permitindo que ele incorpore estratégias de leitura e de escuta para refletir sobre os usos e sobre as práticas de linguagem em suas vivências sociais. Para tanto,

[...] a aula de língua materna deve ser vista como um espaço que favorece a comunicação/ interação dos membros da sociedade escolar, que propicia a formação crítica do cidadão e que realiza o ensino-aprendizagem da língua(-gem), cujas bases devem ser o texto e o discurso (Rodrigues, 2016, p. 170).

Desse modo, é essencial que a visão acerca da leitura seja ampliada, tendo em vista as necessidades sociais e a diversidade de gêneros existentes. Além disso, a prática de leitura deve ser revista, tencionando uma intervenção que faça sentido para o próprio aluno, levando-o a perceber os diferentes textos dentro e fora da escola, bem como a relevância de lê-los/escutá-los como práticas sociais.

A leitura/escuta no Ensino Médio

A partir dos pressupostos estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018), o eixo leitura é orientado para ser trabalhado a partir de seu sentido mais amplo, não apenas restringido ao papel/palavras. Assistir um filme e escutar uma música, por exemplo, são exemplos de leituras e que, nesse caso, também é trabalhada a partir da prática da escuta.

Além de preparar para ser um leitor, o documento orienta que a escola também prepare o aluno para ser um ouvinte, aprimorando suas reflexões para aquilo que se lê e se escuta. Com isso, a noção de que o âmbito escolar não é local de trabalhar algumas leituras cai por terra, uma vez que a sala de aula é local de toda leitura que permite a formação de uma consciência social como prática humana

(Rodrigues, 2009). Desde a leitura do mundo (Freire, 1989) até mesmo à leitura mais estrita da palavra, tudo é interesse da escola (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017).

Considerando a organização da BNCC em competências e habilidades determinadas para o Ensino Médio, no documento normalizador, o termo “Leitura/escuta” aparece na habilidade “EM13LP45”. Ela se refere ao campo artístico literário que diz respeito ao fato de,

[...] compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (Brasil, 2018, p. 515).

Além desta, a leitura e a escuta também são elencadas como práticas dos campos de atuação social, tendo em vista a importância da leitura e da escuta na vivência em sociedade.

A leitura literária antecede a escola, mas a escola é o ambiente em que os alunos têm o primeiro contato com o estudo dos textos literários. Sendo assim, aquilo que é abordado nesse ambiente é tomado como base para que seja construído e definido, nos alunos, as experiências e as considerações sobre a significação e a relevância da letra/palavra literária na vida cotidiana.

Sobre o trabalho com os textos literários, Reis e Santos Jr. (2012) explicam que há, na tradição escolar, uma predominância pela leitura de obras resumidas, sínteses dos textos originais, etc. Prática de leitura que não uma experiência de leitura literária produtiva, bem-sucedida, porque leva ao desinteresse do aluno pela leitura. Nesta perspectiva, Rodrigues (2016) afirma que

[...] a cultura educacional no Brasil, mesmo com as atuais mudanças nas concepções de ensino, ainda mantém fortemente enraizada

uma predominância para os métodos tradicionais de tratamento da língua(gem) na escola (Rodrigues, 2016, p. 171).

Entendemos que há práticas de ensino da leitura mais elucidativas e provedoras de prazer pela leitura em sala de aula do Ensino Médio principalmente quando as atividades tradicionais de leitura são inovadas e aprimoradas, levando em consideração a contextualização do estudo, da leitura e do leitor (Rodrigues, 2009), e tendo em vista a realidade do alunado, bem como sua experiência de leitura no cotidiano.

Segundo Silva (2010), o trabalho com a leitura de textos tem a capacidade de conferir ao alunado experiências essenciais para se desempenhar determinadas funções indelevelmente ligadas à atuação do homem na sociedade em que vive. Dessa forma, uma experiência positiva com a leitura é a promoção de reflexões que movam o modo de agir, pensar e ser do leitor, tornando-o mais “humano” com o outro, com o mundo e consigo. O autor destaca ainda que a leitura, compreendida em sua integridade, “deve ser capaz de levar o ser humano a intervir, de um modo definitivo, na sociedade em que está inserido” (Silva, 2010, p. 8).

Desse modo, destacamos que a relevância do trabalho de formação de leitores no Ensino Médio não se dá no campo do aprender conceitos, mas de refletir sobre as práticas de leitura e sobre a ação do texto na vida social, onde as experiências significativas com a leitura, na sala de aula de Língua Portuguesa, a partir de um viés que também envolve a escuta, permitem o acontecimento da linguagem como parte de um processo contínuo de atravessamento da letra/palavra na vida humana.

Considerações finais

Tendo em vista a relevância do eixo leitura/escuta no desenvolvimento da aprendizagem do alunado, tais atividades são elencadas como eixo do componente curricular Língua Portuguesa. Documentos parametrizadores do ensino abordam essas práticas, determinando sua importância no desenvolvimento de certas competências, assim como de habilidades. Além disso, também se destacam pela sua importância para a formação de leitores e como práticas de atuação social.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que ocorra no Ensino Médio a prática de leitura assim como também a escuta, tendo em vista, sobretudo, a possibilidade de gêneros orais e multissemióticos que o documento orienta que sejam trabalhados. Na descrição das habilidades, a leitura está ao lado da escuta em algumas ocasiões e como prática a ser trabalhada nos campos de atuação social. Nesse sentido, o que se observa são orientações introdutórias, mas que apresentam possibilidades de trabalho com essas práticas no Ensino Médio.

Por se tratar da última etapa da Educação Básica, os alunos devem sair da escola preparados para uma vivência mais madura no mundo, preparados para enfrentarem os diversos desafios sociais. A leitura e a escuta não são práticas que ficam presas às paredes da escola, pois o ser humano as utiliza a todo momento como práticas sociais da palavra e que promovem os multiletramentos.

Referências

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Paulo: Pedro & João, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura Clássica, Cultura Vulgar: considerações acerca da ideia de autor, leitor e leitura. **Sociopoética**, João Pessoa, v. 1, n. 3, pp. 1-13, 2009.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Folhetos de Cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do Gelne**, Natal, v. 18, n. 2, pp. 166-193, 2016.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. In: NORONHA, C. A. e SÁ JÚNIOR, L. A. de. (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens.** Natal: EDUFRN, 2017a.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Por uma Linguística da Prática. In: ATAÍDE, Cleber et al, (org.). **Gelne 40 anos: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura.** São Paulo: Blucher, 2017b. cap. 3, pp. 69-89.

REIS, Elaine da Silva; SANTOS JR, Arinélcio Lacerda dos. Experiências Literárias no Ensino Médio: Vivências Decorrentes da Prática de Ensino. In: Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (ENLIJE), IV. 2011, Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: Editora Ltda (UFCEG), 2012.

SILVA, Maurício. Literatura e Experiência de Vida: novas abordagens no Ensino de Literatura. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, pp. 1-10, 2010.

SOBRE OS AUTORES

ALLYSON PEREIRA DE ALMEIDA

Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRN. Docente do Departamento de Filosofia da UEPB. Editor Chefe da Revista Instante (UEPB, *Qualis A3*). Membro e pesquisador do GEPIFKI (UFU, CNPq). E-mail: allyson.almeida@servidor.uepb.edu.br

CLEGINARA DE FREITAS BARBOSA

Graduada em Letras. Mestranda em Formação de Professores pela UEPB. Membro do grupo de estudos: “Teoria do sentido: discursos e significados” (TEOSSENO – UEPB, CNPq). E-mail: clecinara321@gmail.com

FABIANA MARTINS DE FREITAS

Doutoranda do RENOEN/UEPB. Mestra em Formação de Professores (UEPB). Professora efetiva nas cidades de Tacima/PB e Cacimba de Dentro/PB, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FRANCISCO DE ASSIS DA MACENA JÚNIOR

Mestre em Formação de Professores (UEPB). Graduação em Geografia (UEPB). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPB), e Supervisão e Orientação Educacional pela FACET-PE. Professor da Educação Básica. E-mail: junior.com-jesus@hotmail.com

GILMARA DE MELO FERREIRA

Licenciada, Mestre e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Docente da Universidade Estadual da Paraíba e da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. E-mail: gilmara-ferreira79@gmail.com

GIOVANE ALVES DE SOUZA

Mestre em Literatura e Interculturalidade pela UEPB. Especialista no Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (UEPB/*Campus III*). Graduado em Letras – Habilitação em Língua Inglesa. E-mail: giovaneuepb1@gmail.com

GISLAYNE FERNANDA BEZERRA ALVES

Graduanda em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: gislaynealvesfilo@gmail.com

IOLANDA BARBOSA DA SILVA

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Estadual da Paraíba, vinculada ao Centro de Educação, com lotação no Departamento de Ciências Sociais. E-mail: iolarbarbsilva@servidor.uepb.edu.br

JOSANDRA ARAÚJO BARRETO DE MELO

Professora Doutora lotada no Departamento de Geografia – UEPB. Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (UEPB). E-mail: ajosandra@yahoo.com.br

JOSÉ NILTON CONSERVA DE ARRUDA

Professor Associado (UEPB). Doutor em Filosofia. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande - PB, Brasil. E-mail: niltonconserva@gmail.com

LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES

Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras e Artes, e dos Programas de Pós-Graduação em

Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa “Teoria do sentido: discursos e significados” (UEPB, CNPq). E-mail: linduartepr@gmail.com

MARCELO VIEIRA DA NÓBREGA

Doutor em Linguística (UEPB). Docente efetivo do DLA/UEPB. Coordenador do Curso Letras/Português *Campus I*. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/UEPB/CNPq). E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br

MARIA DANIELY DA SILVA SOARES

Pedagoga. Especialista em Neuropsicopedagogia. Graduanda em Letras – Habilitação em Língua Inglesa pela UEPB. E-mail: maria.daniely@aluno.uepb.edu.br

MARIA EDWIRGES GOMES DA SILVA

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Cursando Mestrado Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: mariaedwirges109@gmail.com

MARIANNE SOUSA BARBOSA

Doutora em Ciências Sociais. Professora da Secretaria de Educação e Tecnologia da Paraíba, Campina Grande – PB, Brasil. E-mail: mariannesbarbosa@yahoo.com.br

RENNE RODRIGUES SERAFIM

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Email: jrserafimm@gmail.com

SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA

Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba/*Campus I*. Docente do Departamento de Letras e Artes. Doutora em Letras pela UFPB. Encontra-se em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem UFRN/PPGEL. E-mail: simonedalia@servidor.uepb.edu.br

SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPB). Mestre em Ciências da Sociedade (UEPB.) Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Atualmente, é professora e chefe adjunta do Curso de Pedagogia – Departamento de Educação da UEPB. E-mail: soraya.brandao@servidor.uepb.edu.br

SOBRE OS ORGANIZADORES



ALLYSON PEREIRA DE ALMEIDA

Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRN. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Docente do Departamento de Filosofia da UEPB. Editor Chefe da Revista Instante (UEPB, *Qualis A3*). Membro e pesquisador do GEPIFKI (UFU, CNPq).

E-mail: allyson.almeida@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2028442877452320>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3971-5084>



IOLANDA BARBOSA DA SILVA

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e Licenciatura em Ciências Sociais pela UFPB. Docente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora da Residência Pedagógica em Sociologia. Membro pesquisador do grupo “Trabalho, Políticas e

Desenvolvimento Regional” (UEPB, CNPq).

E-mail: iolabarbsilva@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7554014721430430>

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração Leonardo Araújo

Capa Leonardo Araújo

Formato 15 x 21 cm

Mancha Gráfica 11 x 16,8 cm

Tipologias utilizadas Iowan Old Style 10,5 pt

Este livro resulta de um conjunto de textos nascidos pelas mãos da comunidade do Centro de Educação. Pretende tornar-se uma publicação anual, firmando uma permanente janela para a exposição e conhecimento da vivência acadêmica do Centro.

Um objetivo deste livro é mostrar a contribuição do CEDUC, inclusive, para o próprio CEDUC. Integrar nossa comunidade para além de sua sala de aula individual e construir pontes, laços entre as paredes (agora coloridas de arte) que nos separam.

Não há papel mais intrínseco ao meio universitário que o de pensar, de modo libertador, sobre nossos desafios e construir através deles o novo. Que nesta obra encontremos ressonância para o trabalho realizado, espaço privilegiado para o encontro, e qualificada vivência acadêmica.