

ORGANIZADORAS

Verônica Domingues Almeida

Cilene Nascimento Canda

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

INOVOOS de Mestrados Profissionais em Educação



ORGANIZADORAS

Verônica Domingues Almeida

Cilene Nascimento Canda

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

INOVOOS de Mestrados Profissionais em Educação

 pimenta
cultural
2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

I58

Inovoos de Mestrados Profissionais em Educação / Organização
Verônica Domingues Almeida, Cilene Nascimento Canda, Maria
Roseli Gomes Brito de Sá. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-899-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.98997

1. Inovação Pedagógica. 2. Pesquisa Interventiva. 3. Mestrado
Profissional. 4. Educação Básica. 5. Ensino Superior. I. Almeida,
Verônica Domingues (Org.). II. Canda, Cilene Nascimento (Org.).
III. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de (Org.). IV. Título.

CDD: 378.01

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino Superior – Mestrado Profissional

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

| | |
|------------------------|---|
| Direção editorial | Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello |
| Editora executiva | Patrícia Bieging |
| Coordenadora editorial | Landressa Rita Schiefelbein |
| Assistente editorial | Bianca Bieging |
| Estagiária | Júlia Marra Torres |
| Diretor de criação | Raul Inácio Busarello |
| Assistente de arte | Naiara Von Groll |
| Editoração eletrônica | Andressa Karina Voltolini |
| Imagens da capa | Cilene Nascimento Canda |
| Tipografias | Acumin, Belarius, Geometos |
| Revisão | Landressa Rita Schiefelbein |
| Organizadoras | Verônica Domingues Almeida Cilene Nascimento Canda Maria Roseli Gomes Brito de Sá |

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil



Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil



Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

APRESENTAÇÃO

VOAR, SONHAR, PESQUISAR E INOVAR

*“O que faz de mim
Ser o que sou
É gostar de ir
Por onde ninguém for”¹*

A epígrafe de apresentação desta obra, excerto da composição musical *O sonho de Ícaro*, interpretada por Biafra em 1984, aborda o mito de um sonhador que queria aprender a voar nas alturas para visitar locais onde ninguém jamais havia ido. Para isso, ele construiu enormes asas de cera e voou a caminho do novo, do desconhecido. Contudo, como diz a canção “[...] até que um dia chegue enfim/ Em que o sol derreta a cera até o fim”, quando ele se aproximou demasiadamente do sol, as asas derreteram e ele caiu do alto ao chão.

A despeito do final de insucesso do sonhador, buscamos, com este livro, evidenciar o seu ato de coragem ao voar, ao mesmo tempo em que demarcamos a relevância da constituição de asas que estejam vinculadas às realidades contextuais dos planos de voo. Desejamos demonstrar, portanto, que é possível inovar em educação, voando pelo desconhecido com êxito, a partir de posturas de problematização, planejamento, investigação e intervenção que envolvam a produção de conhecimento em redes de colaboração. Desse modo, como na canção, lançamos um convite para “ir aonde ninguém for”, ou seja, fazemos um chamado para que possamos voar com asas embaçadas nas realidades das escolas e construídas por pesquisas propositivas e implicadas.

A obra transita por inovações pedagógicas produzidas em Mestrados Profissionais em Educação do Estado da Bahia, apontando para a renovação de pensamentos e práticas na Educação Básica. Tal recorte teve a finalidade de favorecer perspectivas de diálogo, de solidariedade intelectual e de produção colaborativa de conhecimentos entre Instituições de Ensino Superior públicas

baianas, que se comprometem com premissas que comportam a heterogeneidade de caminhos e de olhares sobre o fenômeno educativo.

Os textos apresentam proposições interventivas de profissionais da educação que ousaram tirar os pés do chão e voar no horizonte da novidade, não apenas seduzidos pela luz; ao contrário, nossos autores, partem da produção densa de saberes implicados socialmente para voar no intercâmbio entre conhecimentos, sensibilidades, linguagens e experiências desta obra. Diante dessas premissas, importa dizer que a presente coletânea traduz um recorte significativo da diversidade de produções acadêmicas inovadoras, não apenas marcadas pela novidade em si, mas percebidas como compromissos éticos e políticos assumidos com os contextos educacionais de produção. O livro se apresenta, assim, como um voo sobre o novo, tendo como cenário pesquisas interventivas e emergentes inovações que vêm sendo engendradas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da modalidade profissional na área de Educação.

Conhecer o que vem sendo produzido em diferentes campos da Educação é um desafio instigante a provocar e amparar o voo; é, também, uma tarefa fundamental, pois a inovação pedagógica possui sentidos diversos, muitas vezes, sendo atribuída a uma solução mágica ou a modelos aplicáveis e reproduzíveis, bem como vinculada a propostas de êxito duvidoso, geradas por perspectivas instituídas, verticais e descontextualizadas, que acabam incorrendo no risco de, como as asas do Ícaro, derreterem ao se aproximarem dos desafios da escola básica. Todavia, como expresso pelos dezessete textos desta coletânea, a inovação pedagógica pode emergir em dimensões instituintes, implicadas, contextualizadas e colaborativas, pautadas no diálogo com os sujeitos que habitam o cotidiano escolar.

Os/as autores/as que integram os diversos voos inovadores deste livro são docentes, discentes e egressos/as de Instituições de Ensino Superior públicas baianas, de programas de pós-graduação da modalidade profissional, a saber: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (PPGCLIP-MPED-UFBA), Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGECID-UFRB), Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (ProfEPT-IFBA), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE-UESC) e três programas vinculados à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Gestão e tecnologias aplicadas à educação (GESTEC), Educação de jovens e adultos (MPEJA) e Educação e diversidade (MPED).



A coletânea foi organizada em duas partes compostas pelo agrupamento de áreas temáticas, buscando retratar a variedade de abordagens, metodologias e proposições que denotam o enriquecimento da obra e atuam como mote inspirador para novos voos: **inovoos**. A primeira parte nos convida a fazermos **Voos sobre currículo, infâncias e juventudes da cidade e do campo**.

A obra é iniciada com um convite feito por meio de *Cartas curriculantes* escritas individualmente por uma mestranda do PPGCLIP-MPED-UFBA e pela sua orientadora. A primeira carta, destinada aos leitores e às leitoras desta obra, anuncia a escolha pelo gênero epistolar para tratar do tema de investigação, assegurando o rigor acadêmico que pode ser conferido a um estudo cuja proposição, realização e resultados se expressam por meio desse gênero. Na segunda carta, cujo destinatário é o programa de pós-graduação, a missivista, mestranda, trata de forma implicada, quiçá apaixonada, sobre a pesquisa em realização e ressalta a relevância da proposta curricular do PPGCLIP-MPED-UFBA, sustentada por processos de caráter interventivo, inovador e colaborativo para a formação de profissionais da Educação Básica.

Após o convite emitido pelas cartas, somos levados a nos aproximar de um breve estado da arte da inovação pedagógica, resultante de uma pesquisa vinculada ao MPED-UNEB. O segundo texto, intitulado *Inovações pedagógicas: um estado da arte na Revista Diálogos e diversidade*, parte da compreensão da educação como fenômeno vivo e como dinâmica que se altera a partir das formas como as sociedades se organizam, de como lidam com as aprendizagens e as tecnologias e de como refletem/agem sobre o campo das inovações pedagógicas. O texto mapeia a produção do conhecimento no campo da inovação educacional, relacionando os artigos publicados na revista com outros estudos sobre a temática e apresenta como resultado a predominância de termos e palavras como gestão ou práticas inovadoras e a prevalência do uso de questionários como dispositivos metodológicos. Aponta, por fim, desafios, questionamentos e perspectivas da área de inovação pedagógica nas pesquisas em educação.

Após os convites iniciais para que os/as leitores/as conheçam uma maneira inovadora de pesquisar e de escrever textos acadêmicos e para que se aproximem do estado da arte da inovação pedagógica conforme publicações de uma revista acadêmica, a primeira parte da obra passa a moldurar um grupo de três capítulos que propõem diálogos investigativos com o campo da Educação Infantil.



A escuta de crianças no currículo: inspiração para uma pesquisa interventiva na Educação Infantil denota os percursos de uma pesquisa vinculada ao PPGCLIP-MPED-UFBA que aborda as vozes das crianças e seus ecos na construção e efetivação da proposta pedagógica e curricular da escola. Com dados parciais da investigação, a produção verbal de crianças de grupos de 4 e 5 anos de idade de uma instituição pública de Educação Infantil do município de Salvador-Bahia é compreendida como um princípio da prática educativa. As falas das crianças são apresentadas e analisadas em forma de diálogos entre pesquisadora (professora da turma) e alunos/as e entre eles/as, contribuindo para desvelar nuances, estilos e sentidos produzidos na convivência social da Educação Infantil.

Partindo da questão "conclusiva" *Tem idade, dia e hora marcada para começar a alfabetizar?* o texto intitulado *O direito de apropriar-se da escrita e a polêmica entre educação infantil e alfabetização*, tece reflexões sobre alfabetização como direito a uma melhor participação democrática e como oportunidade de o sujeito produzir novos sentidos para e com o mundo. Em torno da abordagem construtivista psicogenética argumenta, de modo fundamentado e socialmente situado, sobre o direito à educação de qualidade na Educação Infantil e suas relações com a Alfabetização. O texto, vinculado a pesquisas desenvolvidas no PPGCLIP-MPED-UFBA, apresenta aspectos conceituais inovadores, pois consiste no entendimento de que, como direito, a Educação Infantil e a Alfabetização precisam se relacionar a fim de favorecer que as crianças participem de situações de leitura e escrita na escola, por meio de práticas sociais tais quais se apresentam na sociedade.

Ainda no campo de pesquisas na Educação Infantil e com vinculação ao PPGCLIP-MPED-UFBA o texto intitulado *Pesquisa interventiva na educação infantil: anúncios de uma partilha com professoras*, escrito por uma mestranda e sua orientadora, relata o caminhar de uma investigação realizada em um município do recôncavo baiano com a participação de professoras/es, gestoras/es e crianças da rede escolar. Considerando, entre outros aspectos, que a vivência de uma pesquisa interventiva na Educação Infantil se mistura com as histórias de vida de professoras, "com os movimentos vibrantes e falantes das crianças, com os cheiros, os sons, silêncios, sabores, as cores, os sonhos, pensares e os fazeres do chão da escola", o texto ressalta a importância da pesquisa compartilhada como um ato político e epistemológico que permite a toda a comunidade atuar como "sujeitos curriculantes" na vivência de um *currículo tagarelado e praticado*.

Em seguida, o livro ergue voo em busca da compreensão do campo das juventudes e das juventudes do campo, agregando três capítulos que versam sobre



o contexto do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da construção de um currículo do campo integrado.

Uma pesquisa produzida no bojo MPED-UNEB teceu debates sobre (re) leituras das práticas pedagógicas da educação do campo e deu origem ao texto intitulado *Os significados do ensino médio: um olhar a partir de diálogos com as juventudes do campo*. Buscando conceber e realizar encontros com jovens do campo, os chamados *Quintais de Diálogos*, as autoras refletem sobre uma proposta de intervenção com base em pesquisa que favoreça contribuir com a formação integral, a emancipação e auto-organização dos educandos em suas diversidades no contexto do ensino médio. O realce inovador da dimensão sociocultural da escola favorece o pensamento da educação como fenômeno para além dos muros da escola, em uma perspectiva dialógica e freireana.

O texto intitulado *Trajelórias formativas de jovens estudantes trabalhadores: uma análise dos itinerários dos jovens do PROEJA, no CEEP PIO XII – Jaguaquara-Ba*, vinculado ao MPEJA-UNEB, assume como campo de investigação a relação entre trabalho e educação, mediante a realização de um estudo da educação de jovens e adultos, em curso técnico de nível médio na modalidade PROEJA. O capítulo versa sobre as contribuições dos cursos técnicos para acesso dos jovens ao mundo do trabalho, na definição de seu projeto de vida e para a formação humana, situando também os diversos desafios enfrentados pelo público de estudantes trabalhadores.

Também imbuídas em um contexto de educação do campo, as autoras vinculadas ao PPGEDCID-UFRB, propõem uma perspectiva de formação docente inovadora envolvendo *Oficinas curriculantes: contribuições para implementação de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo*. A fim de que os docentes, discentes e a comunidade escolar investigada compreendam as matrizes pedagógicas que sustentam um currículo que preconiza a identidade e as especificidades da Educação do Campo, descrevem detalhadamente os encaminhamentos de uma proposição curricular formativa inovadora, como necessidade imperativa para que os mecanismos de fragilização e as repetidas tentativas de homogeneização dos currículos das escolas do campo não encontrem espaços nas práticas docentes.

Alçando voos por espaços de inovação pedagógica concernente à formação humana integral, a segunda parte do livro iça ***Voos sobre diversidade, sensibilidade, artes e tecnologias***. A coletânea segue apresentando três capítulos que abordam uma visão situada no campo da educação transversalizada com/ pelas artes, sensibilidades e tecnologias na escola.



O texto *Propostas para novas docências e outras educações: formação, sentidos e sensibilidades*, escrito a seis mãos, parte de experiências vivenciadas durante a pandemia de covid-19, por três professoras que atuam em realidades educacionais diferentes, mas cujos interesses investigativos se cruzaram no âmbito do PPGCLIP-MPED-UFBA. As autoras levantam críticas ao engessamento educativo e se propõem a compreender como professores e professoras estão se situando no contexto "pós-pandêmico". O cenário de desmaterialização do chão da escola durante a pandemia levou as professoras a buscarem possibilidades de conferir novos sentidos à ação docente e a *sentirpensar* inovações pedagógicas no campo da formação para a constituição de maneiras outras de educar. Para tanto, estabelecem um debate entre o modelo de educação criticado e a perspectiva *racioemocional*, pautada na sensibilidade e na busca de sentidos na vida, orientada por propostas interventivas que convocam as escolas a terem autonomia político-pedagógica e exercitarem sua capacidade de autoria no âmbito da formação docente.

O capítulo intitulado *Corpos-inteiros presentes nos cotidianos da educação: experiências afetivas na educação profissional e tecnológica, no IFBA, campus Valença* aborda uma pesquisa vinculada ao ProfEPT-IFBA que gerou a proposta vencedora do concurso: *Uma ideia na cabeça, uma inovação na mão*. Se trata da criação do *Espaço Acolher*, uma sala multissensorial destinada aos movimentos dos *corpos-inteiros* nos cotidianos escolares e que se caracteriza como uma ação ética, ecológica e estética, envolvida com uma política dos afetos. A sala é equipada com materiais específicos (massageadores, poltronas reclináveis, cadeiras *shiatsu*, tatames, almofadas, bolas suíças, rolos posicionadores, aromatizadores/difusores de ar, sonorização ambiente e materiais de artes) e equipe capacitada para o atendimento dos/as estudantes. No curso inovador da proposta, os autores alertam que é preciso que a educação se vincule, também, com as tonalidades afetivas, a fim de que os membros da comunidade se sintam vitalizados e sintonizados com os diversos movimentos que compõem o mundo da vida.

Partilhar narrativas para sentirpensar a formação docente é o texto que apresenta uma pesquisa em andamento realizada no PPGCLIP-MPED-UFBA, com o objetivo de compreender como as narrativas de experiências docentes podem potencializar processos de formação na Rede Municipal de Educação de Salvador. No campo metodológico, ressalta o caráter horizontal e colaborativo das pesquisas interventivas que orienta uma relação direta com os sujeitos que colaboram com a investigação, por meio de uma partilha com os pares que é considerada uma ação inovadora intrínseca ao currículo do referido programa de pós-graduação.



Os resultados do estudo visam orientar a composição de um projeto de intervenção que privilegie “a construção de um ambiente com uma perspectiva colaborativa, para o compartilhamento *na rede e em rede*” e permita a invenção e a criação nas ações pedagógicas, colocando em ação os *sentirpenseares* e a *unimultiplicidade* docentes.

Seguindo o curso do voo e partindo para itinerários da inovação pedagógica no campo do ensino, a obra apresenta quatro capítulos voltados para proposições de maneiras outras de praticar educação em torno de aprendizagens significativas e processos de criação de linguagens artísticas e tecnológicas.

#PARTIULEITURAS: o vídeo como proposta interdisciplinar em linguagens discorre sobre uma articulação entre o ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física, efetuando a concepção de uma proposta teórico-prática interdisciplinar que potencializa as capacidades de ler e de produzir textos nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa, em andamento no PPGCLIP-MPED-UFBA, apresenta como campo de investigação de natureza interventiva uma escola pública do município de Salvador-Bahia, que visa pensar no *#PARTIULEITURAS* como uma proposição político-pedagógica para a formação de leitores competentes e produtores de textos experientes. O capítulo indica a utilização de vídeos como instrumentos de conscientização e de formação e como possibilidade de engajamento entre docentes e discentes que se encontram na oportunidade de significar o mundo.

O próximo capítulo, como anuncia o título, aborda as *Indagações, Inovação e Intervenção: a encenação como proposta de ensino de teatro na escola*, a partir da compreensão do Teatro como área de conhecimento artístico de forte potencial cultural e pedagógico para a formação humana e social. O texto apresenta uma pesquisa em andamento, realizada no âmbito do PPGCLIP-MPED-UFBA, com o objetivo de analisar a encenação teatral pautada em uma pedagogia do Teatro, que ultrapassa o caráter recreativo da experiência cênica para ressaltar sua função formativa. O caráter interventivo e inovador da pesquisa se manifesta na proposição da realização de encenações breves em eventos culturais da escola, passíveis de discussões em sala de aula. Agrega-se a esta proposição, possibilidades de inovações estéticas para o ensino de Teatro, envolvendo as vivências sociais dos estudantes, a criação coletiva, sensível e corporal e o sentido de pertencimento.

O texto intitulado *Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa: evidências documentais no município de Dias d'Ávila* discute como as normativas legais de um município baiano abordam a Tecnologia Assistiva (TA) e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), tendo em vista que a legislação



brasileira sobre a inclusão demanda o atendimento de estudantes, público-alvo da educação especial, nas escolas comuns. Em uma pesquisa qualitativa, vinculada ao PPGCLIP-MPED-UFBA, é feita uma análise do Documento Referencial Curricular e do Plano Municipal de Educação, com interpretações pautadas na análise de conteúdo, concluindo com críticas à maneira superficial e reducionista com que a TA e a CAA são abordadas nas normativas legais analisadas e à falta de propostas de formação continuada específica sobre essas temáticas.

“O advento das tecnologias digitais significou em transformações no modo de ler e escrever”. A partir desta constatação é que as autoras do texto *Gêneros digitais e formação de professores: ressonâncias das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem*, discorrem sobre a educação formal e o ensino on-line estabelecido a partir da pandemia de covid-19. Para responderem quais são os desafios enfrentados por docentes e como vem sendo delineada sua formação ante a cultura digital, elas desenvolveram uma pesquisa-ação, vinculada ao GESTEC-UNEB, que discutiu aspectos inovadores, conceituais e metodológicos, do uso de tecnologias digitais na escola. Como resultado apresentam um *Podsumário* (impresso) e um *Podcast* interativo (on-line), com sete episódios sobre a temática.

Narrativas, tecnologias e artes, ao serem produzidas, afetam e sensibilizam caminhos, contextos e sujeitos que produzem conhecimento, investigando a realidade para lançar-se ao voo incessante e inacabado do pesquisar. Sentir, pensar e fazer educação, criar, produzir linguagens artísticas no cotidiano escolar, comunicar, registrar, filmar, editar, compartilhar... são tantas ações decorrentes de pesquisas interventivas inovadoras no chão da escola! Vale destacar, porém, que inovações requerem políticas públicas em termos da garantia do lugar da diversidade no cotidiano escolar; e é sobre isso que tratam os próximos textos.

O capítulo *As diversas identidades sexuais problematizadas por professoras/es nas vivências de um grupo focal*, embasado em uma pesquisa implicada, parte da premissa da “presença de diversas identidades sexuais negadas, silenciadas, ocultadas, no cotidiano escolar” e problematiza a formação de professores no que tange à diversidade sexual presente no município de Gandu-Bahia. A pesquisa, desenvolvida no bojo do PPGE-UESC, se ambienta na discussão acerca da formação de professores para a diversidade sexual, questionando práticas, valores e outros atributos curriculares da Educação Básica. O capítulo apresenta a compilação de dados e informações resultantes de investigação na área educacional, descortinando temáticas, propostas e práticas de formação docente mais inclusivas, críticas e abertas a possibilidades curriculares provocadas pelo campo de pesquisa.



O *inovoo* final desta coletânea possui um caráter mais abrangente, tanto no que se refere ao tema, quanto ao escopo prático da investigação. Desenvolvido no âmbito do PPGCLIP-MPED-UFBA como o próprio título indica, *O Plano Nacional de Educação como instrumento de inovação: alguns apontamentos históricos* aborda o percurso de uma pesquisa que estuda o contexto histórico para a implementação do Plano Nacional de Educação nos municípios. Afunilando a discussão, os autores destacam programas, políticas e instrumentos inovadores dessa política e as ressonâncias disto no desenvolvimento de planos municipais de educação, mais especificamente, em Camamu-Bahia. Indicam que é esperado que o estudo histórico e contrastivo dessas políticas apresente o caráter inovador do acompanhamento da qualidade da educação no país e, desse modo, projete subsídios para a criação de um instrumento de monitoramento da qualidade de educação camamuense, que tenha um cunho tecnológico, dinâmico, interativo e com perfil colaborativo e democrático.

Vale ressaltar que a obra tem a capa desenvolvida a partir da ilustração da professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Cilene Canda, docente do PPGCLIP-MPED e uma das organizadoras. Com seu olhar sensível e seu espírito poético, ela nos convoca, com sua arte, a alçarmos voos em diálogo com as ideias, debates, ações, projetos e políticas inovadoras que constam nesta coletânea.

Por fim, realçando a composição artística musical que inspirou esta apresentação, convidamos a todos e a todas, como sonhadores que agem com o coração, “[...] mais alto, coração”, a transitarem pela obra permitindo o ecoar desses estudos para abirmos novas veredas nas pesquisas geradoras de inovações pedagógicas. Que cada vez mais leitores/as possam “voar, voar, subir, subir” embebidos de sonho e razão, de sensibilidade e planejamento, de contexto e de invenção, de pesquisa e intervenção e de legado e inovação. E que venham novos sonhos e outros voos, leituras e **inovooos**.

Cilene Canda

Verônica Domingues Almeida

Roseli de Sá



SUMÁRIO

PARTE 1

| | |
|--|-----------|
| VOOS SOBRE CURRÍCULO, INFÂNCIAS E JUVENTUDES DA CIDADE E DO CAMPO | 21 |
|--|-----------|

CAPÍTULO 1

Joselani Bahia

Verônica Domingues Almeida

| | |
|----------------------------------|-----------|
| Cartas curriculantes..... | 22 |
|----------------------------------|-----------|

CAPÍTULO 2

Michael Daian Pacheco Ramos

Osni Oliveira Noberto da Silva

| | |
|---|-----------|
| Inovações pedagógicas: um estado da arte na Revista <i>Diálogos e Diversidade</i>..... | 36 |
|---|-----------|

CAPÍTULO 3

Maiza Maciel Chaves

Marlene Oliveira dos Santos

| | |
|--|-----------|
| A escuta de crianças no currículo: inspiração para uma pesquisa interventiva na Educação Infantil | 50 |
|--|-----------|

CAPÍTULO 4

Giovana Cristina Zen

Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira

Vailma Martins de Medeiros

| | |
|---|-----------|
| O direito de apropriar-se da escrita e a polêmica entre educação infantil e alfabetização..... | 67 |
|---|-----------|

CAPÍTULO 5

Elieni dos Santos Barreto Rodrigues

Marlene Oliveira dos Santos

| | |
|---|-----------|
| Pesquisa interventiva na educação infantil: anúncios de uma partilha com professoras | 82 |
|---|-----------|



CAPÍTULO 6

Flávia Amâncio Carneiro
Ilka Meyre Alves da Silva
Maria Jucilene Lima Ferreira

Os significados do Ensino Médio:

um olhar a partir de diálogos com as juventudes do campo..... 101

CAPÍTULO 7

José Humberto da Silva
Valdir dos Santos

**Trajelórias formativas
de jovens estudantes trabalhadores:**

uma análise dos itinerários dos jovens do Proeja,
no CEEP PIO XII – Jaguaquara-BA..... 116

CAPÍTULO 8

Débora Gomes Gonçalves
Tatiana Polliana Pinto de Lima

Oficinas curriculantes:

contribuições para implementação de um currículo integrado
para atendimento de sujeitos do campo..... 137

PARTE 2

**VOOS SOBRE DIVERSIDADE, SENSIBILIDADE,
ARTES E TECNOLOGIAS 152**

CAPÍTULO 9

Bárbara Figueredo da Silva
Claudijane Pimenta Leal da Silva
Verônica Domingues Almeida

**Propostas para novas docências
e outras educações:**

formação, sentidos e sensibilidades..... 153

CAPÍTULO 10

Keyla Cardoso Santana
Leonardo Rangel dos Reis

**Corpos-inteiros presentes
nos cotidianos da educação:**

experiências afetivas na educação profissional
e tecnológica no IFBA, *campus* Valença..... 169



CAPÍTULO 11

Elaine Michele dos Santos da Silva

Verônica Domingues Almeida

Alessandra dos Santos Assis

Partilhar narrativas para *sentir* pensar a formação docente..... 186

CAPÍTULO 12

Sandra Carneiro de Oliveira

Sandra Lee Benvindo Ribeiro

#PARTIULEITURAS:

o vídeo como proposta interdisciplinar em linguagens..... 200

CAPÍTULO 13

Gilmar dos Santos

Cilene Nascimento Canda

Indagações, inovação e intervenção:

a encenação como proposta de ensino de teatro na escola 217

CAPÍTULO 14

Eunice Uzeda dos Santos

Leila da Franca Soares

Sheila de Quadros Uzêda

Tecnologia Assistiva

e Comunicação Aumentativa e Alternativa:

evidências documentais no município de Dias d'Ávila 233

CAPÍTULO 15

Érica Ramos Rocha Silva

Márcea Andrade Sales

Gêneros digitais

e formação de professores:

ressonâncias das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem..... 249

CAPÍTULO 16

Mauricio Santana

Jeanes Martins Larchet

As diversas identidades sexuais problematizadas

por professoras/es nas vivências de um grupo focal 266



CAPÍTULO 17

Roberta Souza Passos Lavigne

Ronaldo Figueiredo Venas

Lanara Guimarães de Souza

**O plano nacional de educação
como instrumento de inovação:**

alguns apontamentos históricos 288

Sobre as organizadoras..... 302

Sobre os autores e autoras 303

Índice remissivo..... 310





1

Parte

**VOOS SOBRE
CURRÍCULO,
INFÂNCIAS
E JUVENTUDES
DA CIDADE
E DO CAMPO**



1

*Joselani Bahia
Verônica Domingues Almeida*

CARTAS CURRICULANTES

Salvador, 19 de julho de 2023

Estimadas/os leitoras e leitores

Imagino que estejam se perguntando o que uma carta faz entre os capítulos de um livro acadêmico que apresenta pesquisas sobre inovações pedagógicas, oriundas de mestrados profissionais em educação da Bahia. Acolho as possíveis perguntas com o estranhamento, natural, que delas pode brotar: desde quando uma carta é artigo/ensaio/relato de pesquisa?

Eu poderia responder que cientistas da “nossa geração” (nascidos/as no século XX), antes de publicarem os seus “achados”, certamente, se comunicaram por cartas com parceiros/as profissionais, amores, amigos/as, alunos/as e outras pessoas, sobre os rumos que seus estudos estavam tomando². Também, poderia dizer que no percurso de meus estudos para o doutoramento, para *caosgrafar* os amores docentes³, transitei por cartas escritas por Baudelaire, Heidegger, Hannah Arendt, entre outras. Afirmando que tais cartas, mesmo como textos epistolares, apresentam conteúdo científico, tanto sobre o objeto estudado pelos interlocutores, como em relação ao que mais nos importa no campo das pesquisas em educação: o percurso humano das ciências humanas.

De fato, reza a norma que os textos acadêmicos devem seguir formatos pré-estabelecidos, possuir linguagem científica, apresentar dados e suas respectivas análises, ter rigor. Estou de acordo que o padrão de escrita acadêmica é necessário para atender à comunicação científica e promover a circulação de conhecimentos; do mesmo modo, penso que tal padrão não deve se tornar um fator limitante para a compreensão de fenômenos maleáveis como a formação de profissionais da educação.

Com isso, quero afirmar que este texto não deixa de possuir rigor ao ser apresentado em forma de cartas; afinal, ele pode ser compreendido como a expressão acadêmica de um percurso de formação humana, objeto assumido pelo

2 É possível acessar informações sobre algumas cartas dessa natureza em: PINHEIRO; L. V. R.; OLIVEIRA, E. C. P. **Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas**: transformações em cinco séculos. Brasília: Ibict, 2012. Disponível em: <https://acesse.dev/uxqX0>. 13 nov. 2023. VAIANO, B. 5 trechos comoventes de cartas escritas por cientistas. **Super Interessante**, 17 set. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/5-trechos-comoventes-de-cartas-escritas-por-cientistas/>. 13 nov. 2023. FIORAVANTI, C. Em cartas, a história de cientistas. **Revista Pesquisa Fapesp**, set. 2022, ed. 319. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/em-cartas-a-historia-de-cientistas/>. 13 nov. 2023.

3 Cf. ALMEIDA, V. D. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2017. ALMEIDA, V. D. **Caosgrafia do amor docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

campo da educação e que pede um rigor outro (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009)⁴. O texto denota itinerâncias de uma docente, gestora, coordenadora pedagógica, que atua na educação básica há mais de 35 anos e que, em 2022, se autorizou a participar do processo seletivo, foi classificada e começou a cursar o Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA).

No texto, destinado ao MPED-UFBA, Jô Bahia demonstra o seu percurso de *sentirpensarfazerviver* pesquisa em educação, intuindo, assim como Oliveira (2022), em sua dissertação intitulada *Uma coordenação pedagógica e sua escrita*⁵, que a escrita de uma docente-coordenadora é atravessada por movimentos macropolíticos, de produção instrumental, e por movimentos micropolíticos, como uma autopoieses expressa pelo ato de narrar-se em pesquisa, sob a forma de cartas.

Vale sinalizar que a proposta pedagógica do MPED-UFBA acolhe os movimentos de criação, incentivando escritas autorais que descortinam percursos de formação de profissionais que atuam diretamente na educação básica. Na dialogia da configuração maleável, sensível e aberta de sua proposta, o MPED-UFBA

considera a processualidade, a heterogeneidade e a diferença como princípios não colonizadores, investigando-se e alterando-se, continuamente, diante de constatações sobre os itinerários formativos que provoca, além de, em seu fazer curricular, arquitetar inovações instituintes, fundadas em perspectivas de diversidade e de colaboração em variados campos educacionais (Almeida; Sá, 2021)⁶.

O texto, escrito em estilo próprio, apresenta as referências em nota de rodapé a fim de contextualizar os/as leitores/as sobre os diálogos com as obras estudadas na medida em que fazem a leitura. Nele, será possível encontrar uma narrativa potente, entranhada de sentidos e significados experienciais de quem vive a educação básica e nos apresenta inspirações para que a história da escola seja escrita a partir de outras referências, mais colaborativas e democráticas, inovando no modo de *sentirpensarviver* currículo e educação.

Estão todos e todas convidados/as à leitura!!

4 MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

5 OLIVEIRA, P. S. C. **Uma coordenação pedagógica e sua escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11753> Acesso em: 26 jun. 2023.

6 ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, v.19, n. 2, São Paulo, jul./set 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000200938 Acesso em: 26 jun. 2023.

Lauro de Freitas, 19 de junho de 2023

Estimado Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia ou, simplesmente, MPED-UFBA.

Escrever em forma de carta tem sido uma maneira que encontrei para compreender e expressar o percurso de estudos, pesquisa e formação que você tem potencializado em profissionais da educação básica e, nesta carta, especificamente, de modo mais evidente, o movimento que tem provocado em mim, como pessoa-profissional (Nóvoa, 1992)⁷ da Rede Pública Municipal de Salvador.

Em meio à busca por intersecções entre o MPED e eu, compreender o seu alcance em mim, desde quando ingressei em 2022, é muito importante. Conforme registrado em sua história, você, como curso de pós-graduação *stricto sensu*, proporciona um espaço acadêmico para abordar as problemáticas educativas relacionadas ao currículo. Com isso, oferta acesso a conhecimentos e habilidades de pesquisa em minha área de atuação profissional, aumentando as possibilidades de análises de fenômenos educativos, a fim de que os estudos gerados possibilitem intervenções inovadoras e efetivas no ambiente que atuo, constituindo movimentos preciosos de quem encara a educação como pilar de crescimento de pessoas, feito por tantas outras pessoas.

Esses movimentos emergem e se constituem nas áreas inerentes ao seu escopo, vinculado à formação de/na vida, me permitindo caminhar nos espaços com maior nitidez do quanto é necessário analisar e discutir, continuamente, nossos processos formativos, considerando que, nesse "latifúndio", afetamos e somos afetados. É assim que me encontro com as professoras Verônica Domingues e Roseli de Sá (2021, p. 2)⁸ no texto *Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação*, no qual registram a intencionalidade estruturante do curso, qual seja, de praticar o currículo "[...] em perspectivas de solidariedade intelectual e colaboratividade entre a Pós-Graduação *stricto sensu* e a Educação Básica, por meio da formação de profissionais que já se encontram no exercício de suas funções, em redes públicas de educação".

7 NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 12 out. 22.

8 ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. de. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, São Paulo, jul./set 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000200938 Acesso em: 26 jul. 2023.

É nesse processo formativo que me encontro, debruçada sobre currículo, pesquisa e intervenção, com uma questão-problema formulada, um desejo de me embrenhar nas compreensões curriculares de meus pares, para junto com eles, intervir na realidade, em um processo transformador. E é sobre esse percurso de fazer pesquisa e intervir que escrevo neste momento. Que caminhos devem ser trilhados para conhecer o fenômeno com um olhar implicado e argumentado teoricamente, a fim de intervir **com** a escola, ou seja, **com** as pessoas que a constituem? Reconhecer-me nesse lugar, com esse olhar, me permite caminhar com mais sensatez, discernimento, leveza, equilíbrio e profissionalismo.

Minha implicação, neste momento, é a Coordenação Pedagógica de uma Gerência Regional da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A Gerência Regional de Educação se constitui como uma instância intermediária entre as escolas e o órgão central, qual seja, a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Dentre as finalidades dessa instância está o apoio às unidades de ensino, por meio da gestão escolar, administrativa e pedagógica, de acordo com as diretrizes da Diretoria Pedagógica da SMED. Também, lhe cabe analisar os indicadores educacionais e apoiar as unidades de ensino na construção de planos de ação que permitam o avanço da aprendizagem dos alunos, conforme Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015⁹. A coordenação que registro, aqui, atende a 54 unidades educativas, distribuídas em 20 bairros periféricos de Salvador.

No meu entendimento, coordenar o pedagógico é coordenar espaços curriculares aprendentes, alicerçados na missão e valores da comunidade educativa, de acordo com as diretrizes estabelecidas para/pela Rede. Dessa forma e com esse contexto, meu fazer percorre três dimensões no trabalho na coordenação:

- *Dimensão Pedagógica:* me deparo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, que devem trazer os indicadores educacionais e o plano de ação do setor pedagógico, associado às diretrizes políticas/pedagógicas estabelecidas e ao monitoramento das ações na perspectiva da tematização da prática. Essa dimensão deve analisar, discutir e argumentar sobre a prática pedagógica com seus avanços, paralisias e/ou retrocessos, em um contexto de informação e formação dialogada. Todavia, compreender, apenas, essa dimensão, incorre em uma possível

9

SALVADOR. **Decreto n. 26.298 de 28 de julho de 2015.** Aprova do Regimento da Secretaria Municipal de Educação. Salvador: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2629/26298/decreto-n-26298-2015-aprova-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-smed> Acesso em: 01 ago. 2023.

trilha interventiva simplista, que não considera aspectos sociopolíticos e culturais da realidade.

- *Dimensão Social:* me encontro com os processos de relacionamento interno e de inclusão das famílias no espaço aprendente, chamado escola. O propósito sempre foi redimensionar a relação entre os pares, a família e a escola, continuamente. Ter informação sobre a família e promover formação para todas as pessoas da comunidade escolar é relevante ao trabalho da coordenação. Nesse contexto, a trilha de intervenção é percebida envolta na complexidade desses movimentos, mas não pode se limitar a eles.
- *Dimensão Administrativa:* me relaciono com a gestão administrativa à serviço da ação pedagógica. O seu propósito sempre foi potencializar a ação gestora em uma ação compartilhada, responsável e articulada na perspectiva da aprendizagem dos alunos. Os diálogos pedagógicos se estabelecem como ferramenta na/entre escolas e com a coordenação regional. Penso que tal dimensão, alinhada com as demais, potencializa a constituição de trilhas interventivas fecundas para mudanças significativas no potencial dos espaços aprendentes – escolas.

Envolta nessas dimensões de trabalho, adentrar um curso de mestrado, ampliando tais dimensões para perspectivas de estudo, pesquisa e intervenção, em plena pandemia de covid-19, foi algo complexo e repleto de desafios. Nessa itinerância, me encontrei, inicialmente, com o poema intitulado *Escola*, atribuído a Paulo Freire, mas escrito por uma docente que escutava uma de suas palestras¹⁰. Ele diz:

Escola é...
O lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.
O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'
Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É, também, criar laços de amizade
É criar ambiente de camaradagem
É conviver, é se “amarrar nela”!
(Autora desconhecida)

[...] O contexto pandêmico, vinculado ao meu acesso a você, MPED, fortaleceu, ainda mais, a minha concepção de educação como vida e esse poema representa o que sinto em relação a escola e como a vejo. Escola é lugar de vida! Vida que exala novas formas de ver e intervir na própria vida e em tantas outras vidas. Escola é lugar para a gente crescer em todas as possíveis dimensões, nos fazendo livres para desenhar nossas próprias trilhas. É a mudança que quis ver em mim, pois não sou “[...] apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (Freire, 1996, p. 30)¹¹. Expresso, assim, a paixão pela minha ação, envolvendo as dimensões pedagógica, social e administrativa: a intervenção em tempo real e a partir de uma problemática trazida por quem está atuando na prática, no aqui e agora da escola. Isso constitui, de fato, uma linha inovadora fundante como curso de Mestrado Profissional.

O espaço aprendente chamado escola, é um espaço “mágico”. A magia está em fazer movimentar o lugar com saberes e conhecimentos que nos permitam reconhecer melhor quem somos nós no mundo e o mundo em nós. Apesar dos percalços e de dores, esse espaço é revestido com alegrias, com vontades, desafios, com buscas, inquietações, com risos e muitos abraços, do planejamento à intervenção que geram resultados, em um verdadeiro processo em ciclos. É um lugar para afetações!

É assim que me compreendo nos espaços que trabalhei/trabalho, nesses últimos 35 anos e reconheço muitos dos sujeitos que ocuparam/ocupam espaços *ensinandoaprendendo* e *aprendendoensinando*. Estou em uma máquina de fiar. Não sei se a palavra é essa, mas me sinto extremamente privilegiada em estar na Universidade com espaço para pesquisar e discutir sobre uma problemática que enfrento como profissional da educação básica, com oportunidade para propor intervenção, que deve ser pensada e vivenciada por quem faz parte do processo em tempo real. A relação entre a educação básica e a Universidade é trazida em novos contornos. Isso constitui inovação quando observo o meu percurso.

11

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

Concluí a faculdade de Pedagogia em 1985, ingressei como profissional da educação básica em 1988. Desse período até os dias de hoje, participei de cursos e formações como estudante e/ou formadora. Ouso a dizer que nesse caminho fui tutelada e tutei também, configurando, em parte, a trilha formacional em uma estrutura capitalista na educação. Sigo em direção a avaliação da minha itinerância comigo e junto com tantos. Confesso que não gosto muito do que vejo, mas o que vejo me conduz a lugares do meu sentir. E isso é fundamental.

Considerando o lastro temporal que me envolve profissionalmente, minha formação possui marcas colonizadoras e, apesar disso, a letra da música de Ivan Lins (1981)¹² representa meu processo muitas vezes solitário:

Daquilo que eu sei.
Nem tudo me deu clareza.
Nem tudo foi permitido.
Nem tudo me deu certeza.
[...] Não fechei os olhos.
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei.
Ah Eu!
Usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos.
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!

O lugar do profissional da educação, após mais de três décadas, envolvido em um contexto de autoritarismo e poder sobre o outro, precisa dar lugar ao profissional que se constrói no protagonismo de si e o MPED me traz essa configuração na relação Universidade e Educação Básica.

Você, instituição-programa-gente, abre espaço para que eu não rode em círculos em torno do problema enfrentado, pois me oferta condições para que eu estude melhor o assunto, me questione, pesquise a situação e, no coletivo do contexto que estou inserida, suscite intervenções. Isso é “desamarrador”. E nessa máquina de fiar se tece uma proposição compatível com o que acredito ser possível encontrar em uma postura de dialogicidade, que não é imposta, mas que expressa uma postura de conversação na escola e da escola com o que está posto na sociedade. Então é fecundo seguir suas diretrizes e usar a “[...] investigação, não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervirmos diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação” (Almeida; Sá, 2021, p. 5) .

12

LINS, I. *Daquilo que eu sei*. [S. l.]: Universal Music, 1981.

Vivendo essa efervescência “mpediana” me inquietou muito a pandemia nos ter paralisado e não termos visto em sua opacidade, algumas possibilidades. Possibilidades, sim! No meio da emergência sanitária as desigualdades educacionais que temos há muito tempo ficaram ainda mais evidentes e isso poderia ser motivo suficiente para paralisarmos, intencionalmente, os processos excludentes que arrastamos por anos. E foi assim que, revisitando a sua concepção de pesquisa interventiva, fui orientada a questionar o meu questionamento e descobrir que essa resposta fugiria ao caminho colonizador que fui exposta por muito tempo: caminho de “tutela”. Aprendendo os seus ensinamentos comecei a tensionar concepções de currículo, de intervenção e de inovação “[...] enrijecidas e homogeneizantes que tendem a sobrepôr-se às criações emergentes nos cenários das redes de educação, desconsiderando a heterogeneidade dos processos educativos e a diversidade em seus contextos” (Almeida; Sá, 2021, p. 5).

Assim, objetivo em meus estudos investigativos e propositivos trazer para superfície como professores, coordenadores e gestores escolares compreendem os próprios fazeres curriculares. Tudo começa e termina por quem é convidado a sentir, repensar e fazer escola. É uma pergunta que não pode ser calada, pois, provavelmente, suas respostas darão respostas a eles, sobre o que acontece com eles no espaço aprendente chamado escola, oportunizando que intervenções sejam pensadas no coletivo, se necessárias, tornando-os, assim, protagonistas de si na própria ação pedagógica. Afinal, ainda “[...] vai levar um tempo, pra fechar o que feriu por dentro. Natural que seja assim, tanto pra você quanto pra mim. Não vou dizer que foi ruim. Também não foi tão bom assim. Não imagine que te quero mal. Apenas não te quero mais” (Santos, 2011)¹³.

Nesse interim, problematizo escola e currículo no retorno às aulas presenciais tendo como base estruturante o *pensarpraticado* na escola. Esse percurso me faz levantar algumas questões embasadas em estudos promovidos por você, MPED, como formação de vida-profissão: Analisamos as práticas curriculares estabelecidas e desenvolvidas na Rede? Conversamos sobre isso? Identificamos e discutimos sobre as consequências do momento pandêmico na escola após retorno às aulas presenciais? Identificamos e contrastamos as concepções de currículo existentes entre profissionais do espaço escola? Qual nossa concepção de currículo no individual e em Rede? A partir disso, como essas concepções são reverberadas na prática? Quando e como foi discutido currículo, em nosso cotidiano? O quê, do currículo, é mais discutido, argumentado?

Por quê? As equipes protagonistas dos espaços curriculares aprendentes reconhecem os ciclos das políticas públicas abraçadas pela Rede? Reconhecem se essas políticas reverberam o currículo *pensadopracicado*? Isso é identificado no cotidiano vivo de escola? Como? Observamos se as formações de professores fortalecem a concepção de currículo estabelecida com/para a Rede. Como esse dado é reconhecido? Medimos o impacto entre os resultados das avaliações externas e os resultados das avaliações produzidas pelos espaços individuais da própria Rede? Os dados retratam o currículo desenvolvido? Analisamos se a forma que é construído o PPP, faculta condições para discuti-lo à luz do currículo *pensadopracicado*. Como? Em que tempo? Com quem? Por quê? O movimento relacional dentro dos espaços aprendentes vive a dimensão horizontalizada de uma proposta curricular democrática? Como reconhece?

Sei, MPED querido, que são muitas perguntas, mas elas possuem ligações diretas com as minhas dimensões de trabalho, como te falei mais acima. Tais questões provocam a busca por respostas que minha pesquisa precisa me oferecer, nesse momento, em que minha inquietação paira sobre o retorno às aulas presenciais, após dois anos (mais que 350 dias letivos) de afastamento dos processos de ensinagem e aprendizagem, sem discussão sistemática sobre as práticas curriculares da/na/entre escolas. No momento em que observo que, sem pesquisa, análises e discussões, as intervenções postas e instituídas se colocam na performance unilateral de uma gestão denominada democrática, mas que se mantém com marcas coloniais.

Sigo questionando o currículo executado em sua concepção como “um todo”. Que possamos entender o todo, envolvendo todas as dimensões do trabalho educativo escolar – pedagógica, social e administrativa, ou seja, como o conjunto de fazeres curriculares que envolve professor, coordenador e gestor em suas profissionalidades docentes. E isso inclui o uso e interação entre documentos, como PPP e Regimento Interno, o planejamento, a metodologia usada em sala de aula, os processos de avaliação, as pautas das reuniões pedagógicas, o desenho estabelecido nas formações dos professores, dentre tantos outros fazeres pedagógicos curriculares.

Defino meu objetivo, cuja base se debruça para a visão do profissional em ação, diante do *pensadopracicado*: como compreendem os próprios fazeres curriculares? E, com isso, confirmo meu encontro com a fenomenologia (Macedo, 2004¹⁴; Galeffi, 2009¹⁵) para, diante de tantas questões, colocá-la como possibilidade

14 MACEDO, R. S. **A etnospesquisa crítica e multirreferencial**: nas ciências e na educação. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

15 GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

de interpretação do fenômeno dessa investigação. Graças a você, MPED, esse percurso me possibilita, também, encontrar-me comigo, que sou de uma escola, tentando fazer outra, seguindo um caminho descolonizador em minhas próprias estruturas fundantes. Isso ocorre, pois, como é estabelecido como um de seus critérios seletivos, estou altamente implicada no processo e a minha pesquisa intenciona investigar sobre a compreensão que professores possuem acerca dos fazeres curriculares que estão envolvidos.

Talvez, MPED, a partir das aulas nas Oficinas, você esteja se perguntando: Então, Jô, como você fará para compreender essas compreensões? E eu te respondo: utilizarei cartas! A narrativa epistolar surge do forjar de mim mesma nesse processo de formação, emergindo como um estilo de escrita. Do mesmo modo, após a experiência com uma carta enviada aos gestores, senti a potência do material como dispositivo investigativo e resolvi utilizá-lo, também, como metodologia de pesquisa. A partir da interpretação fenomenológica das compreensões dos/as docentes, expressas em diálogos comigo através de cartas, poderei compreender se minha inquietação tem fundamento em torno dos nossos próprios fazeres curriculares, a fim de trazer para a escola um redesenho desse olhar, na relação com ele mesmo e com a cidadania, diante da política, do social, da economia e da ética, pois "para transformar e reconstruir esse mundo pós-pandemia é preciso uma política educativa humanizadora que abra novas vias de transformação da consciência humana e de inserção social" (Moraes, 2021, p. 267)¹⁶.

Assim, além da escrita do Projeto de Intervenção ser produzida na forma de cartas que abordarão aspectos teóricos e epistemológicos do estudo, escreverei uma carta aos participantes da pesquisa, cujo conteúdo abordará fazeres curriculares que professores, diretores e coordenadores pedagógicos estão envolvidos e que solicitará, como resposta, que tenham considerações sobre suas formas de compreensão do currículo em seu cotidiano.

Tendo em vista as dimensões pedagógica, social e administrativa do meu trabalho realizado como coordenadora pedagógica de uma gerência regional, bem como os documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Salvador penso em estruturar as respostas por meio de tópicos que abordem tais compreensões curriculares, a partir de: (I) Construção e uso do Projeto Político Pedagógico em seu cotidiano; (II) Participação nas atividades da Coordenação Pedagógica;

16 MORAES, M. C. O mundo depois: o surgimento de novos problemas. *Educação & Linguagem*. v. 24, n. 2, jul.-dez., 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1036535/7960> Acesso em: 01 ago. 2023.

(III) Monitoramento da Aprendizagem do Aluno; (IV) Organização do Tempo Escolar; (V) Uso dos Cadernos Nossa Rede; (VI) Formação para professores; (VII) Componentes Curriculares: linguagens artísticas e educação física na escola. Essa proposição metodológica de pesquisa, me faz pensar que “[...] a palavra currículo engana-nos porque, nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas” (Llavador, 1994, p. 370)¹⁷. É isso que venho entendendo como o “todo” de currículo que, insistentemente, venho expondo em suas atividades, MPED, nesses meses.

As cartas serão destinadas a quatro unidades escolares da Educação Básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Salvador, Gerência Regional de Educação da Liberdade/Cidade Baixa, que desejarem participar da referida pesquisa. Serão quatro escolas, duas localizadas na área geográfica da Liberdade e duas da área geográfica da Cidade Baixa. O critério dessas escolhas terá como base fundante o “querer fazer parte do processo”. Talvez esse critério pareça aberto demais, mas configura como manter-se na escolha, na opção, em se fazer presente, emergindo a partir daí sua vontade enquanto pessoa e profissional da educação. E, provavelmente, a atividade da partilha (corresponde a uma atividade que realizei nas Oficinas 02 e 03) auxiliarão na tomada de decisão.

A carta será direcionada a um professor, um vice-diretor, um coordenador e o diretor de cada unidade escolar pesquisada, totalizando quatro participantes em cada área de atuação. Esse número de colaboradores para além de me permitir ter uma compreensão dos sentires, repensares e fazeres dos profissionais que trabalham nas mesmas áreas geográficas e em áreas geográficas diferentes, mesmo estando sob a mesma coordenação das ações curriculares no município de Salvador, permitirá eclodir o olhar deles para a mesma situação. Isso se constituirá uma provocação instituinte de possíveis processos, pois a ideia não é levar “resultados”, mas discutir em torno dos olhares dos próprios participantes sobre os fazeres curriculares que traduzem sua itinerância, dando espaço para coletivamente senti-los, repensá-los, refazê-los partindo do próprio percurso.

Essa fase, sim, poderá trazer à superfície intervenções por quem está no chão da escola, naquilo que diz respeito ao seu “latifúndio” na trilha de quem entende educação como movimento de vida, dentro e fora da escola. Mediante realidade apresentada, precisamos saber o que é nosso de fato, para redescobrimos onde e como podemos ir.

17

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. *In*: ANGULO, J. F.; BLANCO, N. (coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

Sendo uma pesquisa de caráter interventivo, os sujeitos envolvidos nela serão responsáveis, diretamente, por essa ação do *pensarintervir*. Por esse motivo, ainda não saberia descrever para você, MPED, a proposta ou possíveis propostas. Nesse momento, me busco tornar a ação interventiva em um movimento coletivo com os participantes da pesquisa. Acredito que eles precisam sentir o próprio processo de pesquisar para buscarem intervir e inovar. E inovar traz o desafio de não destruir ou negar o que aconteceu, mas inovar seria abrir mais espaços para o que há de vir, em que os pares envolvidos se construam e reconstruam protagonistas de sua própria ação, reflexão e intervenção. Essa visão nos permitirá questionar o fazer escolar nos últimos anos (celeiro da heterogeneidade) e o currículo estabelecido em suas concepções, narrativas e experiências.

Caminhar interventivamente, na busca de uma proposição curricular transformadora, nos exige repensar sobre o alcance do conhecimento trazido nos espaços educativos e que torna o ser humano capaz de interferir no contexto em que vive. Penso como o que foi dito pelo Prof. Dante Galeffi, da UFBA, em sua preleção no seminário *Para Adiar o Fim da Escola* ocorrido em 2022, quando declara: "Precisamos mudar a mentalidade de concorrência para a mentalidade da harmonização. Busca-se escolas com ideias novas para não nos precipitarmos em abismo". Assim, a perspectiva de (re)construir movimentos curriculares conversáveis, pode nos fazer até cair em abismos, mas, com "paraquedas" coloridos, pintados por cada um/a de nós que pensamos uma educação que rompe processos de aprisionamentos do ser pelo ser. A ausência desse movimento, possivelmente, revelaria, mais uma vez, os vieses reprodutivista e de tutela aos quais somos submetidos há mais de vinte séculos. Eu acredito nisso.

"Poxa... o MPED está me revirando pelo avesso". E é minha mais pura verdade, pois um percurso é você se colocar nos estudos de uma pesquisa em um mestrado e outro percurso, é você se colocar nos estudos de uma pesquisa em um mestrado se envolvendo em proposições interventivas que alterem o quadro da pesquisa com os participantes da pesquisa! Saímos de uma suposta linha de conforto colocada como proposta curricular há um espaço grande de tempo, para irmos e nos mantermos em uma linha de inquietação, característica de nossa área de atuação, considerando que somos gente, cuidando de gente e isso não se desenrola com finitudes, considerando que a revolução de sentirens, pensares e fazeres são intermináveis e como paraphraseei anteriormente Lulu Santos (1981), "assim caminha a humanidade".

Pesquisar e intervir me remete a uma frase antiga-atual que ouvi da prof. Verônica, minha orientadora, em uma aula contigo, MPED: “educação é dever de todos, em suas macro ou microrrevoluções e, nesse processo, é importante termos a nitidez das afetações que vamos provocar na vida de muitos”. Assim, inovamos e intervimos com posicionamento ético e político de respeito à escola e seus sujeitos.

Um forte abraço, MPED.

Joselani Bahia





2

*Michael Daian Pacheco Ramos
Osni Oliveira Noberto da Silva*

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS:

UM ESTADO DA ARTE NA REVISTA
DIÁLOGOS E DIVERSIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98997.2

INTRODUÇÃO

A educação é um campo em constante evolução, impulsionado pelas mudanças na sociedade, avanços tecnológicos e novos paradigmas de aprendizagem. Nessa busca por uma educação mais eficiente, significativa e alinhada com as necessidades dos estudantes, as inovações pedagógicas emergem como catalisadoras de transformação. Neste capítulo, exploraremos o impacto das inovações pedagógicas no cenário educacional, destacando seus benefícios e desafios.

Parece que há consenso entre educadores, dirigentes educacionais e, principalmente, famílias e alunos, de que o atual modelo educacional, baseado tipicamente na transmissão de conteúdos, não atende mais às atuais demandas da sociedade.

Essa premissa é ressaltada quando analisamos alguns indicadores da educação brasileira e percebemos que existem atualmente altas taxas de evasão e abandono escolar. Ademais, podemos inferir que os estudantes têm colocado em xeque o papel e a função da escola.

Diante desse cenário é que ganha força a discussão sobre inovação pedagógica. Temos percebido o debate em plataformas de governo, planos de educação, projetos pedagógicos, seminários, cursos, dentre outros. No entanto, o que se percebe é que ainda temos muito que avançar sobre o assunto.

O modelo tradicional de educação, onde o aluno é visto como um recipiente em que apenas ouve e presta atenção é criticado por diversos autores, especialmente por Freire (2000), pois coloca o estudante em uma condição passiva, denominando essa forma de organizar o processo educativo de educação bancária.

A partir dos 1990 do século XX e com mais força no século XXI, "a produção e difusão do conhecimento científico sistematizado sofre uma alteração com o acesso e popularização da rede mundial de computadores, termo já mofado para nomear a internet" (Silva, 2021, p. 177).

As pessoas que nasceram nessa época são chamadas de Geração Z. Segundo Rech, Viêra e Anschau (2017), essas pessoas têm como característica a "interação e integração com os mais variados equipamentos eletrônicos e tudo ao mesmo tempo. Estes não conheceram o mundo sem tecnologia" (p. 156-157). Além disso:



Nasceram na era digital e se sentem à vontade, zapeando com seus apetrechos eletrônicos. Para eles não existem fronteiras, os “amigos virtuais” estão espalhados pelo mundo, através das redes sociais [...] A Geração Z tem um conceito de mundo sem limites geográficos, esta geração tem muita facilidade e domínio das novas tecnologias e senso de urgência em conhecer e se conectar a todas as possibilidades de intercâmbio virtual. Com toda esta interação tecnológica a Geração Z passa boa parte do tempo encerrada em seu mundo particular, muitas vezes sem conversar com ninguém, nem mesmo com os pais, o que causa carência dos benefícios decorrentes das relações interpessoais (Silva; Borges, p. 4, 2013).

Apesar disso, as tecnologias, ainda que tragam novas possibilidades pedagógicas, “não substituem o trabalho do professor, ainda que políticas públicas educacionais e formação docente precisem ser revistas para abarcar essas possibilidades” (Silva, 2021, p. 178).

Ao tempo, simplesmente colocar computadores em sala de aula ou usar determinados *softwares* não altera significativamente a experiência de aprendizado dos estudantes. Ou seja, uma lousa interativa ou aulas de robótica não necessariamente podem deixar uma aula mais dinâmica, divertida e inovadora, como é explicado por Kenski (2011, p. 125):

Por maior e melhor que seja a estrutura tecnológica, sozinha, ela não consegue realizar nenhum projeto educacional de qualidade. O investimento maciço em treinamento de professores para o domínio técnico do uso de computadores também não vai resolver o problema. Nem mesmo a formação pedagógica e crítica para o desenvolvimento de projetos educacionais de acordo com os mais novos paradigmas e teorias educacionais vai levar a escola a alcançar os novos índices almejados de qualidade. Todas essas condições são necessárias, precisam estar presentes no projeto dessa nova escola, no entanto, elas não são ainda suficientes. A escola do tamanho do mundo, que se viabiliza pelo uso intensivo das tecnologias e das redes digitais, precisa ser vista com uma nova mentalidade.

A revista *Diálogos e Diversidade*¹⁸ é um periódico científico eletrônico ligado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IV – Jacobina*. Segundo Oliveira e Fonseca (2023, p. 5) os “mestrados profissionais do campo educacional se propõem a buscar soluções

para problemáticas relacionadas às áreas de formação de professores, políticas públicas, prática pedagógica, gestão educacional, dentre outras questões”.

A revista *Diálogos e Diversidade* tem auxiliado na divulgação científica no campo educacional, abrindo espaço para a disseminação de estudos e pesquisas que buscam explorar as inovações pedagógicas como meio de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque as últimas décadas testemunharam transformações significativas na educação.

As tecnologias emergentes, a crescente diversidade cultural e a necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante mudança têm impulsionado o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras. Essas mudanças têm sido amplamente discutidas e analisadas na revista supracitada, que tem promovido debates profundos e consistentes sobre o assunto.

A revista *Diálogos e Diversidade* objetiva fomentar a divulgação de produções acadêmico-científicas, dentro de uma perspectiva multi/transdisciplinar, que promova o diálogo entre os diversos campos do saber. Para isso, publica artigos originais, revisões de literatura, ensaios, resenhas, relatos de experiência e/ou de casos, organizados em regime de fluxo contínuo e/ou pela organização de Dossiê(s) Temático(s), redigidos na língua portuguesa, Inglesa ou Espanhola, que tenham sido submetidos do Brasil e/ou do Exterior e que apresentem resultado de investigação/escrita com enfoque na Interdisciplinaridade.

A revista apresenta uma série de artigos com temáticas afins que tangenciam o tema das inovações pedagógicas, entre as quais podemos destacar as metodologias ativas que têm ocupado um lugar de destaque nos artigos publicados pela revista. O reconhecimento de que o aluno é um agente ativo na construção do próprio conhecimento tem pautado diversas investigações. Práticas como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o uso de jogos educacionais têm sido exploradas sob diferentes contextos, revelando seus impactos positivos no engajamento e na motivação dos estudantes.

A crescente integração das tecnologias digitais no ambiente educacional é outro tópico frequentemente abordado na revista. Através de pesquisas e estudos de caso, tem-se explorado como a utilização adequada das ferramentas tecnológicas pode enriquecer a experiência de aprendizagem. A realidade virtual, a inteligência artificial, os ambientes virtuais de aprendizagem e o uso de aplicativos educacionais são apenas algumas das áreas discutidas na busca por uma educação mais interativa e personalizada.

O tema da inclusão e diversidade também tem sido amplamente debatido na revista *Diálogos e Diversidade* no contexto das inovações pedagógicas. Abordagens que consideram as necessidades individuais dos alunos, valorizam suas origens culturais e proporcionam um ambiente acolhedor para todos têm sido objeto de investigação. Além disso, estudos sobre a promoção da equidade de gênero, inclusão de pessoas com deficiência e o respeito à diversidade étnico-racial têm ganhado destaque.

Um elemento crucial para o sucesso das inovações pedagógicas é a formação continuada dos professores. Nesse contexto, a revista tem apresentado pesquisas e reflexões sobre a importância de um corpo docente atualizado e preparado para utilizar práticas pedagógicas inovadoras. A capacitação dos professores para lidar com as tecnologias, entender e aplicar metodologias ativas e acolher a diversidade são aspectos fundamentais em seus artigos.

Assim, o presente capítulo tem como objeto de estudo a reflexão acerca da inovação pedagógica, construído por meio de resultados do levantamento de artigos em relação a esse campo de pesquisa na Revista *Diálogos e Diversidade*, vinculada a Universidade do Estado da Bahia.

Os objetivos deste artigo foram: (a) mapear a produção do conhecimento no campo da inovação pedagógica; e (b) relacionar os dados identificados nos artigos com outros estudos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Donato e Donato (2019), o aumento vertiginoso de estudos produzidos acerca de diferentes temas e a consequente ampliação dos bancos de dados acadêmicos disponíveis anualmente na internet, demonstram a importância do uso da técnica de estudos de revisão.

Especificamente sobre estudos de caráter denominado de estado da arte ou estado do conhecimento, usado no presente capítulo, podemos afirmar que estes possuem tais características:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas

e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 257).

Assim, Ferreira (2002) aponta que pesquisas de estado da arte que se debruçam com dados bibliográficos como leitura de título, palavras-chave e resumos levam o pesquisador a tramitar por dois momentos distintos. O primeiro é aquele onde ele interage com a produção acadêmica quantificando e identificando os dados bibliográficos; o segundo momento é aquele em que o pesquisador inventaria essa produção, aponta tendências, percebe as ênfases, identifica as escolhas metodológicas e teóricas, e aproxima ou distancia os trabalhos entre si.

Segundo Muñoz *et al.* (2002) para estudos de revisão os pesquisadores devem iniciar sua revisão definindo um tópico específico e estabelecendo uma metodologia sequencial a ser seguida. Em primeiro lugar, é preciso escolher a(s) base(s) de dados para procurar os estudos que serão incluídos na revisão. Em segundo lugar, escolhem as palavras-chave a serem usadas na busca. O terceiro passo envolve a realização do teste de relevância, onde são estabelecidos critérios para inclusão ou exclusão dos textos selecionados. Por fim, após a apresentação dos textos que constituem a amostra final, é realizada a discussão dos estudos encontrados. Os autores destacam que este é um dos momentos mais cruciais na revisão:

A discussão deve ajudar o leitor a compreender as implicações da evidência apresentada em relação às decisões práticas. Os autores devem abordar, na discussão, aspectos como: limitações metodológicas e qualidade dos artigos incluídos na pesquisa, significância dos efeitos observados, consistência desses efeitos através dos diferentes estudos, clareza ou não da relação dose-resposta, existência de algum fator indireto que reforce a evidência, outras possíveis explicações para os efeitos observados e a aplicabilidade dos resultados. Podem, também, ser apresentadas algumas informações referentes ao custo-benefício das informações geradas (Muñoz *et al.*, 2002, p. 4).

Assim, para a nossa pesquisa, as informações coletadas de cada artigo foram cadastradas em uma ficha que contém os seguintes dados: título, autoria, ano de publicação, número do periódico, volume do periódico, número total de páginas, o resumo propriamente dito e as palavras-chave.

Realizamos nossa coleta dos artigos com dois descritores, a saber: (1) inovação pedagógica; e (2) inovações pedagógicas.

Para todos os descritores acima, fizemos uma seleção de artigos utilizando como critério de pesquisa no portal da revista o recurso da busca. Não utilizamos o indicador *booleano "and"* em nenhum descritor.

No conjunto de material apresentado através da pesquisa de busca avançada, utilizamos ainda como critério de seleção para nosso estudo somente os artigos relacionados com a educação básica. Não houve delimitação de tempo para a seleção do material.

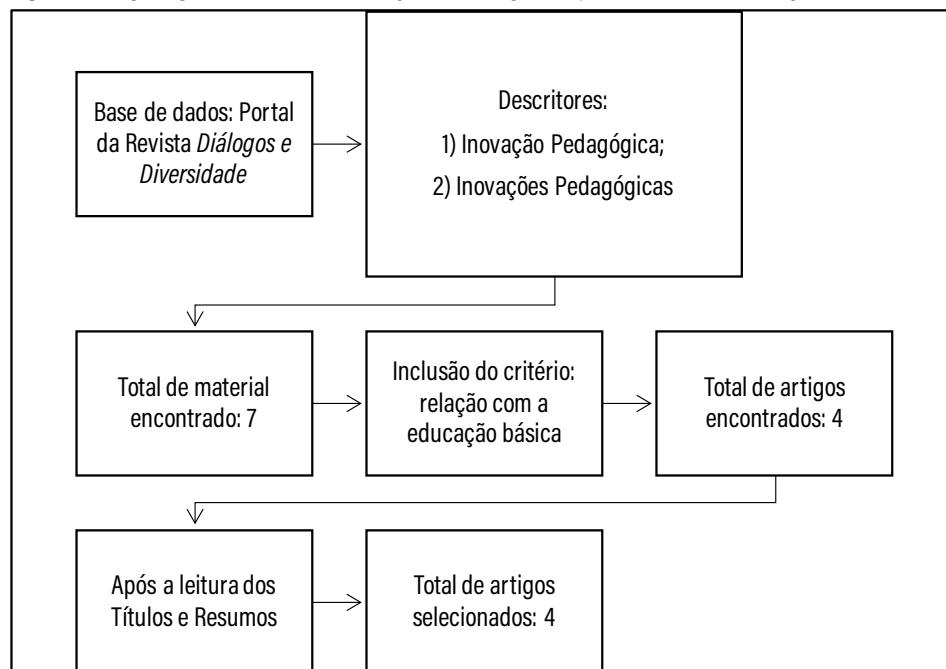
O nosso movimento para a seleção e coleta dos artigos se deu da seguinte forma. Inicialmente acessamos o portal da revista *Diálogos e Diversidade* no recurso de "busca" onde colocamos cada descritor individualmente e enumeramos a quantidade de material que se relacionava com cada descritor. Ao total da coleta com os dois descritores encontramos sete materiais relacionados.

Contudo, nosso critério de seleção foi somente artigos relacionados à educação básica. Em um segundo momento da pesquisa, realizamos o preenchimento da ficha com os dados relacionados com o título, autor, ano de publicação, dados da publicação, resumo e palavras-chave dos sete artigos identificados.

Após o preenchimento das fichas, a leitura dos títulos e resumos, identificamos artigos repetidos. Nesse caso, realizamos um novo recorte, restando apenas quatro artigos. Esse quantitativo foi nossa amostra final para a análise. Observamos na Figura 1 a sequência do processo de coleta e seleção dos artigos no site da revista *Diálogos e Diversidade*.



Figura 1 – Organograma de coleta e seleção dos artigos no portal da revista *Diálogos e Diversidade*



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados coletados do portal da revista *Diálogos e Diversidade*, 2023.

O QUE APONTAM OS ESTUDOS SOBRE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS?

Conforme aponta a Figura 1, selecionamos quatro artigos que compõem a amostra de análise deste trabalho, a saber: Leandro (2021), Silva e Cardoso (2021), Almeida e Papale (2023) e Rosier e Guieleni (2023).

Um primeiro aspecto que analisamos foram os descritores registrados nas palavras-chave dos artigos selecionados. Os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando assim a pesquisa e a posterior recuperação dos artigos. Há uma grande variedade de descritores à disposição, dessa forma, o autor deve escolher os termos mais adequados para que seu trabalho seja indexado de maneira que possa ser localizado sem dificuldades. Em caso de dúvida sobre quais descritores usar, deve-se procurar a ajuda de um/a bibliotecário/a ou alguns repositórios como *Thesaurus* e *Eric*, que estão mais articulados ao campo da educação.

Sistematizamos as palavras-chave registradas nos artigos, a saber: Inovação pedagógica, Protagonismos, Gestão educacional, Práticas pedagógicas, Cotidiano, Grupo Escolar Frei Miguelinho, Inovações educacionais, Professor Luiz Soares, Educação 4.0, Inovação, Ensino Técnico, Ensino Superior, Gestão, Líder-empresendedor, Docente, Interdisciplinaridade.

Após a identificação de todas, criamos uma nuvem de palavras conforme a Figura 2. A nuvem de palavras ratifica que no âmbito das discussões sobre inovações pedagógicas as palavras mais presentes são: gestão, ensino e práticas.

Figura 2 - Nuvem de palavras gerada a partir das palavras-chave dos artigos selecionados



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados coletados na Revista Diálogos e Diversidade, 2023.

O artigo "Gestão e inovação no ensino superior: impactos na formação docente e interdisciplinaridade" de Silva e Cardoso (2021) abordou a relevância em ter-se um líder-empresendedor na administração no Ensino Superior acarretando diretamente na formação do docente e da equipe institucional.

Os autores apontam como objetivo ilustrar a importância da gestão inovadora na formação docente e interdisciplinaridade no Ensino Superior. Optaram metodologicamente por uma pesquisa bibliográfica, apoiando-se em autores como: Chizzotti *et al.* (2012), Lenoir (2015) e Viana *et al.* (2019).

Silva e Cardoso (2021) apontam como conclusões do trabalho que o sistema universitário atual deve ater-se a uma proposta interdisciplinar, pois através dela serão realizadas pesquisas que colaborarão no desenvolvimento criativo e crítico do discente em suas atividades do cotidiano acadêmico e profissional. Para que

isto seja feito de maneira acertada, o Gestor da Instituição de Ensino Superior deve fazer-se presente incentivando e formando seus colaboradores e professores no uso das TICs. Por isso, é indispensável que a Instituição Universitária inove na práxis educativa, onde pregue que o ensino dentro da sala de aula não é simplesmente o gerenciamento dela, pelo contrário, deve preocupar-se em estimular a pesquisa interdisciplinar.

O próximo artigo analisado foi o texto de Leandro (2021) intitulado de Inovações Educacionais no Cotidiano do Grupo Escolar Frei Miguelinho nas Primeiras Décadas do Século XX e objetivou analisar as inovações educacionais no cotidiano do Grupo Escolar Frei Miguelinho, situado na cidade do Natal-RN, nas primeiras décadas do século XX. O trabalho orienta-se permeado pelas discussões teóricas de Certeau (1994) sobre o cotidiano e Magalhães (2004) acerca das instituições escolares articuladas ao diálogo com as fontes escritas e iconográficas.

Leandro (2021) constata que o professor Luiz Soares, que dirigiu o Grupo Escolar Frei Miguelinho por 54 anos, recorrendo às “maneiras de fazer” conseguiu transformar o grupo escolar do bairro do Alecrim em um espaço de educação que articulava o ensino regular às outras práticas educativas, tais como o escotismo, o ensino profissional e musical e o cinema educativo.

As aulas do ensino primário ministradas no Grupo Escolar Frei Miguelinho e essas inovações educacionais se complementavam, pois o educador norte-rio-grandense almejava, por meio dessas práticas intervir na realidade social que circundava seus discípulos, tornando-os cidadãos educados, conscientes dos seus direitos e deveres e úteis à sociedade.

O artigo de Almeida e Papale (2023) denominado de *A Educação 4.0 na Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa: percepções de gestão, de ensino e de aprendizagem* tem como tema pensar a Educação 4.0 e a inovação no contexto educacional. Os autores apontam que o objetivo é verificar quais recursos estruturais, de gestão e pedagógicos da Educação 4.0 estão presentes na Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa, e apurar a percepção dos alunos, professores e gestores, para adequar a escola na proposta deste escopo da educação.

Do ponto de vista metodológico, Almeida e Papale (2023) classificam seu trabalho como uma pesquisa aplicada com adoção de estudo de caso, com abordagem qualitativa e com aplicação de questionários utilizando Escala Likert e perguntas abertas. Abordam ainda que foi utilizado previamente para análise dos



dados a estatística descritiva e análise de conteúdo e posteriormente foi realizado um cruzamento das respostas baseado no escopo proposto pela Educação 4.0.

Os autores sinalizam que os principais resultados evidenciam que a instituição caminha para o aperfeiçoamento de suas estratégias educacionais, pois tem focado na formação continuada relacionada à Educação 4.0; nos investimentos em espaços e infraestrutura; no processo de comunicação institucional; e na institucionalização de práticas pedagógicas da Educação 4.0.

Por fim, o último trabalho analisado foi de autoria de Rosier e Guieleni (2023) denominado de Práticas Pedagógicas Inovadoras: enunciados a partir dos diferentes protagonismos no processo educativo. O estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional e tem como objetivo ampliar o olhar, descortinar e problematizar as práticas inovadoras de uma instituição da Educação Básica. Metodologicamente as autoras fizeram uma análise documental e interpretação das narrativas dos sujeitos da pesquisa, através da aplicação dos questionários eletrônicos.

Rosier e Guieleni (2013) apontam como produto técnico fruto da pesquisa, o Mapa da Inovação. Portanto, concluem sinalizando que se deve superar a perspectiva simplista do ativismo utilitário, dos aparatos e das soluções prontas e, assim, ampliar a compreensão da inovação educacional como um processo de caráter construtivo, a partir da autoria e da ação protagonista dos atores pedagógicos.

SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente consideramos, assim como Stephanou (2008), que os trabalhos analisados:

[...] formaram um horizonte rico para compreender as opções, direções, escolhas e desatenções que temos produzido no campo da pesquisa na pós-graduação em Educação, particularmente, em história da educação, memória, autobiografias e história de vida (Stephanou, 2008, p. 22).

Apoiando-nos nessa assertiva, pensamos que esse movimento de análise do estado da arte na Revista *Diálogos e Diversidade* nos fez ampliar o horizonte das opções teóricas, das direções metodológicas, das escolhas técnicas, das articulações com diferentes campos do conhecimento, das lacunas e das possibilidades que o debate sobre inovações pedagógicas tem posto.

Nesse sentido, temos que ter cuidado ao elaborar um estudo de caráter do estado da arte, conforme aponta Stephanou (2008) quando nos alerta que:

Depreende-se da leitura desses resumos que, embora reconheçam os direitos de expressão da subjetividade, assim como sua validade nas pesquisas em Educação, de outra parte não descuidam de questionar o imediatismo identitário, a armadilha do conceito de identidade universal e fixista e, portanto, de uma verdade essencial do sujeito, assim como a tendência à psicologização da existência (Stephanou, 2008, p. 38).

Em relação ao quantitativo de artigos e a utilização dos descritores, observamos que concentram trabalhos que falem sobre gestão ou prática inovadoras. Ao analisar o ano de publicação dos artigos, identificamos que metade foi publicado em 2021 e outra metade em 2023.

Na análise do *corpus* empírico, identificamos uma variedade de opções, fontes e estratégias metodológicas, prevalecendo pesquisas documentais com aplicação de questionário. Dessa forma, entendemos que os resumos dos artigos analisados carecem de uma atenção potencializada, apenas exercitada introdutoriamente neste trabalho. Ou seja, necessitam de mais movimentos no caleidoscópio para que possamos conferir outros arranjos e imagens sobre o objeto de estudo deste capítulo, como sugestão pode-se ampliar o número de revistas no campo da Educação.

Sobre o assunto, não temos a intenção de esgotar o debate e nem de assumir nossas análises como a verdade universal sobre nosso objeto.

Renunciar à possibilidade de discussão e de confrontação crítica pode levar à imposição de uma determinada verdade. Permitamos a desconfiança frente aos discursos da subjetividade, das narrativas de identidade, como construção de verdade do sujeito. Mas, sobretudo, continuemos insistindo na arte de pesquisar, pois afirmando os trabalhos do pensamento, afirmamos o direito à vida (Stephanou, 2008, p. 40).

E sob a inspiração dessas palavras é que oferecemos nosso texto para olhares curiosos, atentos e críticos, numa perspectiva de contribuir para o campo da educação e das inovações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações pedagógicas têm o poder de transformar a educação, preparando os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Metodologias ativas, tecnologias educacionais, inclusão e formação docente são pilares fundamentais desse processo. Ao abraçar essas inovações, educadores e instituições de ensino têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, inspirador e alinhado com as demandas da sociedade contemporânea.

Assim, podemos observar que, apesar de recente, a Revista *Diálogos e Diversidade* tem desempenhado um papel relevante na disseminação das inovações pedagógicas que permeiam a educação contemporânea. Através das contribuições de diversos autores, a revista tem fomentado o debate, consolidando um verdadeiro estado da arte no campo das inovações pedagógicas e promovendo a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada com os desafios da sociedade contemporânea.

Assim, a busca por uma educação mais participativa, inclusiva e alinhada com os desafios do século XXI tem encontrado na citada revista um espaço valioso de reflexão e construção coletiva do conhecimento pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. C.; PAPALE, R. D. A educação 4.0 na escola técnica de eletrônica Francisco Moreira da Costa: percepções de gestão, de ensino e de aprendizagem. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e16992, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/16992>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Papirus, 2012.
- DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na condução de uma revisão sistemática. **Acta Med Port**, [S. l.], 2019, mar., v. 32, n. 3, p. 227-235.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte." **Educação e Sociedade**, [S. l.], ano, XXIII, n. 78, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KENSI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

LEANDRO, A. B. F. Inovações educacionais no grupo escolar Frei Miguelinho nas primeiras décadas do século XX. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12781, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12781>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2015.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MUÑOZ, S. I. S.; TAKAYANAGUI, A. M. M.; SANTOS, C. B.; SANCHEZ-SWEATMAN, O. Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO EM ENFERMAGEM, 8, 2002, SIBRACEN, Ribeirão Preto (SP). **Anais** [...] Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP.

OLIVEIRA, B. J.; FONSECA, M. A. Trabalhos e produtos coletivos nos mestrados profissionais de educação. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e17234, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/17234>. Acesso em: 28 jul. 2023.

RECH, I. M.; VIÊRA, M. M.; ANSCHAU, C. T. Geração z, os nativos digitais: como as empresas estão se preparando para reter esses profissionais. *Revista Tecnológica*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 152-166, sep. 2017.

ROSIER, M. O. L.; GHISLENI, A. C. Práticas pedagógicas inovadoras: enunciados a partir dos diferentes protagonismos no processo educativo. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e16996, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/16996>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, P. A. G.; BORGES, M. L. Implicações de um Cenário Multigeracional no Ambiente de Trabalho: Diferenças, Desafios e Aprendizagem. *In*: IV ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO. **Anais** [...]. Brasília, 2013.

SILVA, E. L. P.; CARDOSO, E. A. M. Gestão e inovação no ensino superior: impactos na formação docente e interdisciplinaridade. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e11282, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/11282>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, O. O. N. O trabalho docente e o enfrentamento das fake news e fake knowledge. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 20, n. 226, p. 175-183, 1 jan. 2021.

STEPHANOU, M. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação), p. 19-53.

VIANA, C. M. Q. Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na visão de alunos da graduação. *In*: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática e docência na Educação Superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2019. Cap. 4, p. 69-91.

3

*Maiza Maciel Chaves
Marlene Oliveira dos Santos*

**A ESCUTA DE CRIANÇAS
NO CURRÍCULO:
INSPIRAÇÃO PARA UMA PESQUISA
INTERVENTIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98997.3

*"Eu já vi o sol descendo e a lua subindo.
Estavam os dois pela metade."
(P. - 5 anos)*

O presente capítulo tematiza a escuta da criança no currículo da Educação Infantil, a partir das falas de crianças que, com seus pontos de vista e criações, produzem conteúdos, resistem ao que é prescrito e apresentam outras perspectivas para o que está sendo experienciado por elas, entre elas, e entre elas e os adultos na instituição de Educação Infantil. As ações, relações, expressões e teorizações das crianças, se consideradas em sua riqueza e potência, são fios constitutivos do currículo. O que será apresentado a seguir integra a pesquisa *A escuta de crianças e seus ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil de uma instituição pública de Salvador-BA*, estudante do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) no Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) vinculado à Faculdade de Educação (FACED).

A experiência da professora de Educação Infantil, mestranda do MPED, é o nascedouro desse texto que revela como a escuta das crianças vem se constituindo, após a pandemia de covid-19, um princípio que guia a prática educativa com grupos de crianças de 4 e 5 anos de idade em uma instituição pública de Educação Infantil.

Ao longo da vida profissional dessa professora de Educação Infantil, a busca pela formação é contínua, a fim de ampliar reflexões e construir conhecimentos que contribuam para a renovação das práticas pedagógicas de forma crítica, ética, contextualizada e criativa. No cotidiano, como docente da Educação Infantil, o contato com as crianças, com suas falas, desenhos, brincadeiras, imaginação, ideias, hipóteses, sentimentos, ações, desejos etc., sempre despertou muita atenção, curiosidade e encantamento. Neste caminhar, é visível como essa docente vem se formando, se transformando e se constituindo professora a cada dia, uma vez que as crianças sempre lhe conduzem a experiências que se constituem em momentos únicos, ricos, diversos e que a levam a reflexões e a um repensar constante na construção do trabalho diário com elas. Um repensar que se fez indispensável com a chegada súbita do coronavírus, uma vez que a pandemia de covid-19 chegou transformando o planeta, impondo modificações sanitárias, sociais e econômicas de forma abrupta, inesperada, acirrando e tornando mais evidente o abismo social presente no mundo. Com o contexto de incertezas evidenciado pelo momento pandêmico, o distanciamento social tornou-se uma realidade necessária e, com ele, essa professora pôs-se a pensar na escola e nos seus alunos da Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos de idade), nas suas expectativas e anseios quanto

ao ano escolar que se iniciava, naquele período, em que as aulas, repentinamente, foram suspensas. O que estariam pensando naquele momento? Como estavam se sentindo? Estavam compreendendo a mudança na rotina e o que estava acontecendo no mundo? Alguém estava escutando suas dúvidas, anseios, desejos e o tudo mais que suas “vozes” pudessem ecoar? E a instituição escolar funcionaria? Como funcionaria diante dessa nova realidade? Quais seriam as prioridades?

Com estas e tantas outras questões emergindo, evidenciou-se a necessidade de criar, no primeiro momento, estratégias a fim de manter os vínculos com as crianças e suas famílias e, a partir desse contato, propor novas metodologias de trabalho que atendessem às necessidades das crianças dentro da realidade imposta. Assim, diante da imposição do momento, surgiu, na concepção dessa professora de Educação Infantil, o início de uma reinvenção do espaço escolar, por meio do repensar de práticas educativas e da criação de alternativas para suprir privações do momento, mas que deveria ecoar no “futuro curricular”, visto que o mundo estava passando por transformações, também, na educação. Então, como reinventar a prática pedagógica, observando as questões que foram mencionadas sobre as crianças, suas vivências, desejos e expectativas, em um momento de pandemia? Para responder essa e outras questões, escutar as crianças se fez necessário e indispensável, uma vez que:

Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (Friedmann, 2020, p. 131).

Portanto, a partir da escuta das crianças, sem censuras e com muito afeto, a docente foi presenteada com diálogos, questionamentos, pedidos, declarações etc. Falas ricas, subjetivas, repletas de sentimentos, anseios e poesia que demonstravam uma consciência sobre o mundo, suas necessidades, especificidades, motivações e potências. Assim, partindo desse conceito de escuta, o trabalho pedagógico foi delineado e tomou direção, possibilitando a vivência de experiências que suscitaram inúmeras reflexões, transformaram a sua prática no cotidiano com as crianças (também após o retorno presencial das atividades na escola) e impulsionaram a vontade de ampliar seus estudos sobre a escuta das crianças no contexto escolar e as possíveis repercussões de suas “vozes” no trabalho pedagógico e na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil. Desejo nutrido que se transformou em um problema da pesquisa interventiva vinculada ao PPGCLIP-MPED e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI),

que ora se delinea e guia o acon-tecer da investigação: Qual o lugar da escuta das crianças no contexto escolar? É possível afirmar que as “vozes” das crianças produzem repercussões no trabalho pedagógico e na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil?

A pesquisa interventiva busca resolver um problema identificado pela pesquisadora, em diálogo, negociação e colaboração com seus pares e com a comunidade educativa. Este problema pode ser pinçado do contexto de atuação profissional da pesquisadora, como pode ser visto na narrativa acima, da instituição na qual trabalha, da rede de educação e/ou da comunidade onde a instituição se localiza. Para Almeida e Sá (2017, p. 3), o MPED tem como marcas: “[...] a ênfase na articulação entre a Universidade e a Educação Básica; o desenvolvimento de ações coletivas e em rede, especificamente redes públicas de educação; e a realização de projetos de pesquisa colaborativos e interventivos”

A intenção do curso do Mestrado Profissional em Educação é aproximar, cada vez mais, a Universidade das instituições de Educação Básica, promovendo processos formacionais que resultem em pesquisas interventivas que incidam na melhoria da qualidade da educação e das aprendizagens de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. “Essa intenção de conhecer e realizar intervenções inovadoras efetivas no ambiente escolar encontra respaldo na configuração da proposta curricular como um todo, orientada para um percurso de pesquisa construído no cotidiano dos espaços de atuação” (Almeida; Sá, 2017, p. 4). Assim sendo, a pesquisa interventiva, em cena, almeja refletir sobre o lugar da escuta da criança no currículo do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Tertuliano de Goes, no qual a professora-mestranda exerce a docência com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, desde 2004. Este CMEI está situado no município de Salvador-BA, em um bairro fortemente caracterizado pela ação articulada e crítica de movimentos artístico-culturais e de movimentos sociais, dentre eles o movimento do Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (GRUMAP), que agem, de forma coletiva, frente às mazelas e desigualdades socioeducacionais que afligem a comunidade e em defesa de uma educação pública de qualidade, pelo direito ao saneamento básico, à saúde, à moradia e no combate ao racismo.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de educação e aceita pelo CMEI Tertuliano de Goes, pelas famílias e crianças. Todos os cuidados estão sendo tomados para que as crianças e adultos participantes da pesquisa sejam respeitados e tenham seus desejos e vontades assegurados no que tange à participação ou não na pesquisa e à preservação de suas identidades.

Uma das características da pesquisa interventiva é que o profissional continua atuando, concomitante aos seus estudos e ao desenvolvimento da pesquisa. Isto permite que ele possa continuar não apenas exercendo o seu exercício profissional, mas também construindo um olhar mais aguçado e uma ação mais colaborativa com a comunidade educativa em relação ao problema de pesquisa delineado. No caso desta pesquisa, as crianças continuam a ser escutadas e o acervo de registros das falas de cada criança vem sendo produzido tanto por meio de videogravação, registros escritos, fotográficos e de áudio. Para este texto, foram escolhidas falas das crianças escutadas pela professora-mestranda no contexto de um projeto sobre robôs que revelam pontos de vista da criança, que expressam conteúdos diversos, atuais e pertinentes na contemporaneidade.

O presente capítulo está organizado, além da introdução, em três seções. A primeira – *Em busca do lugar da escuta da criança no currículo da Educação Infantil* – discute sobre os sentidos da escuta da criança e sobre o lugar da escuta no currículo da Educação Infantil. A segunda – *Transbordamentos Curriculares pela escuta da criança* – apresenta as falas das crianças que foram escutadas durante o desenvolvimento de um projeto sobre robôs e tece reflexões sobre conteúdos que emergem dessas falas, provocando reflexões que podem colaborar para os outros movimentos da pesquisa interventiva junto à comunidade educativa no que tange às discussões sobre o lugar da escuta da criança no currículo da Educação Infantil. Para finalizar, o texto retoma o objetivo da pesquisa apontando considerações ainda inacabadas de uma pesquisa interventiva em andamento.

EM BUSCA DO LUGAR DA ESCUTA DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*"Sabe pró, gosto de descobrir coisas,
fazer experiências e também gosto de ler livros!"
(N. – 4 anos)*

A escuta ou a não-escuta da criança no contexto escolar, ou a forma como ela se dá, tem relação direta com a vontade política, com as concepções e abordagens teórico-metodológicas que circulam nas sociedades e subsidiam as orientações e diretrizes das redes pública e privada de educação, o trabalho pedagógico da professora e/ou da proposta pedagógica e curricular da instituição de Educação Infantil.

Ao adotar a escuta das crianças como direito e princípio pedagógico na construção da prática cotidiana com as crianças, no acon-tecer do currículo, a professora evidencia uma teia de relações. Relações que envolvem as suas itine-râncias formacionais, suas experiências, posturas, escolhas, concepções educa-cionais, e os compromissos políticos, pedagógicos e éticos que lhes constituem. No caso dessa pesquisa, que propõe pensar a escuta como centralidade na prática cotidiana com as crianças da Educação Infantil, há de se ter disponibilidade em acolher, deixar transbordar e enxergar a criança, como na pedagogia proposta por Malaguzzi, a qual, segundo Fortunati (2016, p. 20), reconhece a criança como um sujeito “rico”, o que significa: “[...] uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento”. O sociólogo Corsaro (2011, p. 15) dialoga com a concepção descrita acima afirmando que as crianças são “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Essas visões sobre a criança, oriundas do campo da pedagogia e da sociologia da infância, atualizam a imagem de criança sem voz e podem tocar e afetar tanto os profissionais que trabalham em distintos órgãos das redes de educação, como aqueles que trabalham em instituições de Educação Infantil, para o diálogo sobre a proposta pedagógica e curricular e sobre as práticas educativas desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (Brasil, 2009) que ainda são pouco escutadas.

O olhar universalizado que influenciou e influencia a compreensão que se tem de infância e de criança vem sendo questionado (Castro, 2021) e redimensionado no sentido de mirar para o local e dar visibilidade à criança real, às singularidades e à diversidade existente em contextos geo-político-culturais que influenciam os modos de ser e de estar criança e viver a infância. O que se nomeia de escuta da criança, em alguns contextos, ainda vem matizado de uma visão de infante como aquele que não tem voz, portanto, como alguém que não tem coisas importantes para dizer, prevalecendo a perspectiva adultocêntrica e, às vezes, o viés autoritário na relação entre adulto e criança.

O tema “escuta de crianças” tem feito parte de estudos pedagógicos, sociológicos, antropológicos e de investigações científicas em outras áreas do conhecimento e, apesar da ampliação de pesquisas que versam sobre esse assunto e da escuta se configurar como um direito da criança, o lugar da escuta na nossa sociedade e na escola é assegurado para uma parcela muito pequena da população infantil e negado para a maioria das crianças. Quando se analisa se a criança está

sendo escutada a partir de indicadores, como raça, etnia, pertencimento geográfico, classe social, gênero, condição de saúde, pode-se chegar à conclusão de que a escuta fica ainda mais distante de crianças negras, crianças com deficiência, empobrecidas economicamente, refugiadas, imigrantes, moradoras de espaços geográficos pouco valorizados socialmente. Qual criança é escutada? Quem está disposto/a a escutar a criança? O que se faz com o que se escuta de uma criança? Até onde a voz de uma criança, quando escutada, pode ecoar?

É importante refletir sobre quem são as crianças e o porquê de suas vozes não ecoarem, de forma plena, na sociedade e em contextos educativos. Segundo Santos (2022, p. 74),

[...] as crianças que não são escutadas ou pouco são escutadas têm nome, raça, classe social, sexo e habitam diferentes espaços geográficos. São crianças com idades variadas, negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, com deficiência, pobres economicamente, moradoras do campo e de bairros periféricos de grandes cidades.

Junto a esta afirmação, a autora aborda a escuta como ato político-pedagógico, justificando o ato, a partir da perspectiva de Bakhtin (2010), que compreende o conceito deste, como um agir humano responsivo e responsável, que se baseia em relações éticas estabelecidas entre sujeitos. Sobre a escuta como ato político, Santos (2022) salienta que quando escutamos exercemos relações de poder que envolvem decisões complexas sobre quem, quando, como e onde nos propomos a escutar, mas, sobretudo o que faremos com o que foi escutado. Já como ato pedagógico, ela ressalta que a escuta:

[...] funda-se quando a experiência de falar e ser escutado representa um gesto de acolhimento do ser humano que o escutador tem diante de si, quando o que foi escutado se repercute tanto nas relações e interações, como no currículo, nas situações de aprendizagem que são produzidas cotidianamente pela professora e pelas crianças. É pedagógico toda experiência que possibilita aprender, que alcança, toca, afeta e produz sentido em quem se expressou e em quem escutou (Santos, 2022, p. 75).

A defesa neste texto é pensar a escuta de crianças como direito e um ato político-pedagógico (Santos, 2022). Quando pensamos em quem são as crianças que costumam não ser escutadas, surgem também questionamentos que ecoam sobre o espaço escolar que ofertamos a elas, bem como as tendências educacionais possíveis, os currículos pensados, praticados e os instituídos pelas políticas públicas de educação com suas metas e objetivos tão pré-determinados e quase sempre descontextualizados. Currículos que, em sua maioria, inviabilizam, silenciam suas vozes e oprimem a construção de significações possíveis a partir

do desenvolvimento de experiências diversas que o contexto escolar poderia e deveria oportunizar e ecoar.

A opção por esta ou aquela abordagem teórico-metodológica, como já dito anteriormente, tem uma relação direta com os contextos de atuação e com as escolhas feitas pela docente, que, na construção da prática educativa, busca a elaboração de propostas que dialoguem com questões relacionadas com o real, o ideal e o possível frente ao que a move, inspira, faz sentido, desafia, encanta, quer e pode. Faz-se necessário, portanto, pensar sobre as propostas pedagógicas e os currículos pensados e os praticados no cotidiano.

O parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009, p. 6) afirma que proposta pedagógica é: "o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas" e que a fim de colocá-la em ação a instituição de Educação Infantil organiza um currículo, o qual, segundo o referido documento,

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009, p. 6).

Nesta perspectiva de currículo, faz-se necessário que, no cotidiano escolar, as crianças sejam consideradas, além de sujeitos de direitos, como sujeitos competentes, capazes de dialogar e acessar o conhecimento científico, cultural, artístico e tecnológico produzido pela humanidade, atuando sobre eles para apropriação, (re)criação e inovação de outros saberes e conhecimentos. Essa é uma perspectiva que faz girar o lugar da criança e da escuta da criança no currículo e nas práticas cotidianas. A escuta como ato político-pedagógico, conforme Santos (2022) defende, pede uma instituição aberta para o acolhimento e o diálogo, ciente de sua função sociopolítica e pedagógica, praticante dos princípios éticos, políticos e estéticos, comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem contextualizada e significativa e enraizada no território, que pode oferecer, dada as condições materiais e imateriais asseguradas pelo poder público, a régua e o compasso para viver currículos reais, com crianças que falam e são escutadas, com docentes que acolhem o que escutam das crianças e que também são escutadas nas suas potências e necessidades. A pedagoga italiana Rinaldi diz que

[...] se a criança é portadora de teorias, interpretações, perguntas e é coprotagonista dos processos de construção de seu próprio conhecimento, o verbo mais importante que guiará a ação educativa não é falar, explicar ou transmitir e sim escutar (Rinaldi, 2014, p. 15).

Como descrito anteriormente, a professora de Educação Infantil, mestranda do PPGCLIP-MPED, sempre foi encantada com as falas das crianças e suas representações, mas foi a partir de um repensar a prática de forma impositiva durante o contexto pandêmico de covid-19 que passou a refletir mais sobre a escuta das crianças na construção e efetivação da prática pedagógica e curricular. Desde então, vem observando que a escuta no cotidiano da instituição de Educação Infantil pode proporcionar informações fundamentais para a construção de propostas que contemplem, além das exigências descritas em documentos legais, a riqueza, o extraordinário e as necessidades que as crianças trazem diariamente. O trabalho pedagógico tem se tornado mais significativo, contribuindo, portanto, para a um planejamento centrado na criança e para práticas educativas participativas, que consideram o que foi dito pelas crianças como elementos constitutivos do currículo da Educação Infantil. Uma perspectiva curricular que contempla a "conversa complicada" (Pinar, 2016), que defende um ensino contextualizado, no qual a prática seja dialógica e o estudante traga suas vivências para participarem desse diálogo, reflitam e construam novas experiências.

TRANSBORDAMENTOS CURRICULARES PELA ESCUTA DA CRIANÇA

*"Eu tenho uma pergunta!
Para onde vão as estrelas quando fica de dia?"
(N. - 5 anos)*

As crianças são, naturalmente, capazes de exercitar suas potências criativas, reflexivas, pensantes. Seus pensamentos voam ainda livres das grades do "tal currículo" instituído e prescrito. Para a construção de uma prática a partir da escuta das crianças, é necessário, como afirma Santos (2022, p. 78), compreender que "aquela pessoa de pouca idade tem o que dizer e de que o que ela vai expressar, com suas diferentes linguagens, é importante de ser escutado". A opção pela compreensão da escuta como princípio pedagógico evidencia uma escolha que reflete a escuta muito além de um mero recurso didático ou metodológico, mostra decisões, concepções, posicionamentos e atitudes que

estão relacionadas a uma lógica que envolve posturas éticas, políticas e sociais, que traduzem quem somos, o que propomos e o que almejamos como projeto de educação e de sociedade. Assim como Santos (2022), Ribeiro (2022, p. 26) alerta que quando a escuta é compreendida como ato político, ela deixa de ser neutra e se atrela a um projeto educativo “comprometido com uma transformação social que atua na contramão de um projeto de educação para a passividade, silenciamento e anestesiamiento coletivo”.

É em busca de um projeto de educação em que as crianças tenham suas vozes escutadas que esta pesquisa interventiva se compromete e que a prática educativa da professora-mestranda vem revelando, como pode ser visto nas cenas apresentadas a seguir:

Cena 1 – O nascer do Projeto Reprogramando o mundo

Em um início de tarde, quando a turma do grupo 4 (crianças de 4 e 5 anos de idade) estava brincando livremente, explorando a diversidade de materiais ofertada na sala de referência, a professora observou que uma das crianças estava com os olhos fechados e em uma posição específica já fazia algum tempo. Chegando perto da mesma, a docente perguntou o que ela estava fazendo. A criança, então, com muita tranquilidade abriu os olhos e disse: “minha pró, eu estou aqui a um tempão tentando virar um robô, mas não consigo”. Neste momento, já chamando o grupo para fazer a roda inicial e sabendo do interesse da criança por robôs, a docente disse a ela: “Olhe, podemos tentar fazer uma fantasia de robô, o que você acha?” Ela, muito feliz, aceitou e logo perguntou se seria uma fantasia para cada criança. A professora respondeu que seria difícil fazer 25 fantasias, mas que cada criança poderia criar um robô. Ouvindo esse diálogo, a turma logo se interessou pelo assunto e a criança que estava tentando virar robô falou sobre a existência de robôs do mal e robôs do bem, mas quando a professora problematizou o assunto bem e mal, nenhuma das crianças queria “ser” e/ou fazer um robô do mal. Assim, naquele momento de observação, de escuta e de conversa das crianças com a professora, o grupo decidiu que o projeto da turma naquele semestre seria criar, produzir e estudar sobre robôs. Vale ressaltar que ficou definido que seriam robôs do bem, ou seja, robôs para fazer “coisas boas”, como revela o diálogo das crianças com a professora a seguir:

Criança 1 – *Podíamos fazer robôs para ajudar o planeta!*

Professora – *Ótimo, vamos então construir um robô para nossa turma!*

Criança 1 – *Vamos ter que construir o planeta também!*

Neste momento, após uma das crianças sugerir a confecção de robôs para ajudar o planeta, as crianças que estavam sentadas em roda começaram, de forma espontânea, a trazer situações específicas em que os robôs poderiam ajudar, além de evidenciarem a necessidade de materiais específicos para a construção do robô. O interesse de uma das crianças por robôs foi acolhido, imediatamente, pela professora, que se colocou à disposição para construir o robô. Esse gesto expressa duas dimensões importantes do que significa escutar uma criança: a primeira diz respeito ao reconhecimento de que o que foi dito pela criança é importante, como sinaliza Santos (2021) em seus estudos; e a segunda trata do atendimento da solicitação feita pelo sujeito que falou. Isto significa que a escuta se efetivou entre aquele que falou e aquele que escutou. Neste caso, a professora reconheceu como importante o interesse da criança por robôs e decidiu que iria construir robôs com a turma. A mesma criança que sugeriu que os robôs tivessem a função de ajudar o planeta, solicitou também a confecção do planeta que será cuidado pelos robôs. E as conversas não pararam sobre esse projeto que acabara de iniciar após a observação feita pela docente de uma criança que estava ajoelhada no chão da sala sobre as pernas com as mãos na face esperando o momento para se transformar em um robô. O diálogo sobre robôs foi, então, levado para a roda de conversa entre as crianças e a professora, como mostra as falas explicitadas na Cena 2:

Cena 2 – *Definindo a programação do robô que pode reprogramar o mundo*

Criança 2 – *Podemos fazer um robô para ajudar a apagar o fogo das árvores, ajudar a tirar a sujeira das praias e para ajudar os animais.*

Criança 3 – *Nas praias tem um monte de lixo.*

Criança 4 – *Temos que limpar a praia para os peixes não comerem lixo e não morrerem.*

Criança 6 – *As águas têm que ficar limpas para os animais, eles não podem sair da água.*

Criança 7 – *Não devemos jogar lixo na rua.*

Criança 5 – *Quando joga o lixo na rua ela fica fedendo.*

Criança 9 – *Os animais também não podem comer lixo, porque eles morrem.*

Criança 10 – *Se jogar lixo na natureza ela fica suja.*

As crianças querem um robô que cumpra a missão de cuidar do planeta. Ao falarem sobre o que o robô pode fazer, as crianças expressam uma consciência de cuidado e de responsabilidade para com a natureza, um conhecimento de quais atitudes devem ser adotadas para preservar o meio ambiente e de quais são as

consequências quando se joga lixo nas praias, no mar e nas ruas. A preocupação em manter as águas limpas porque os animais não podem sair do seu habitat é algo que vai além de devaneio infantil. As crianças sabem o que está acontecendo no planeta, acompanham esses temas em diferentes espaços, mídias e linguagens e elaboram e emitem suas opiniões sobre o que pensam, sentem e desejam fazer. A questão é que nem sempre o que a criança expressa é reconhecido como válido e acolhido pelos adultos que estão com ela, seja no espaço público ou privado.

Os conteúdos que emergem, de cada fala, são temas que, se escutados e considerados socialmente relevantes para os processos formacionais da criança, podem integrar a proposta pedagógica e curricular do CMEI, sem aguardar a autorização dos órgãos competentes para a sua aprovação. Os conteúdos de um currículo da Educação Infantil não estão no sumário de livros didáticos e de materiais apostilados, mas na vida dos sujeitos, como afirma Madalena Freire (1997, p. 55): “O conteúdo emerge, explode da vida e, é na vida do grupo (dos sujeitos cognoscentes), que se constrói a dinâmica”. Os conteúdos são práticas sociais e culturais que produzem experiências geradoras de aprendizagens, fazendo os currículos transbordarem em suas prescrições e orientações advindas de diretrizes e propostas curriculares nacionais, estaduais e locais para a Educação Infantil. O currículo da Educação Infantil é vivo e vai sendo produzido, traduzido, atualizado e recriado, cotidianamente, pelos sujeitos que estão na escola.

As crianças possuem uma consciência planetária e estão conectadas com o mundo e com o que acontece nele/com ele. Retirar da criança essa possibilidade de nutrir essa visão ampla e consciente, é o mesmo que tentar arrancar dela a potência, a capacidade inventiva e criadora e o seu desejo de trazer para a humanidade algo novo, algo que ainda não é conhecido.

Para as crianças dessa turma, o robô, além de cuidar do planeta, também tinha que ter outros poderes, como resolver problemas sociais que afetam as suas vidas, de suas famílias e da comunidade. Eis o que elas disseram:

Criança 5 - *Podemos fazer um robô para não deixar que as chuvas desmontem as casas. Se não, alguém fica chorando.*

Criança 7 - *Um robô para cuidar das casas para não destruir.*

Criança 8 - *As pessoas não podem comer lixo.*

Criança 11 - *Pode ter robôs para ajudar as pessoas a ter comida e ter casa. Tem moradores de rua que não tem comida. Eles moram na rua, não tem nada, porque não tem nem onde guardar. Os ricos poderiam dar dinheiro aos moradores de rua que não tem nada.*

Criança 13 - *Robô para trazer comida, suco, água para os pobres.*

Cuidar das pessoas para que elas não tenham suas casas destruídas pelas chuvas, não passem fome, não comam lixo, classe social e distribuição de renda são temas que emergem dessas falas infantis. Temas que, aos olhos da sociedade, circulam mais nas conversas de adultos do que nas de crianças. As chuvas que afetam e destroem casas são fenômeno da natureza que podem acontecer, mas, nas últimas décadas, as ações humanas enraizadas no capitalismo selvagem, na compreensão de que a natureza deve ser explorada para a produção de lucro a qualquer custo, têm se intensificado de modo que a exploração desmedida das florestas e a poluição excessiva das águas, do ar, do solo vêm desestabilizando o clima e, conseqüentemente, provocando desastres naturais que poderiam ser evitados com atitudes responsáveis e comprometidas com a vida dos seres vivos no planeta, incluindo a dos seres humanos. “[...] hoje estamos todos diante da iminência de a terra não suportar a nossa demanda” (Krenak, 2020, p. 45). A preocupação da criança com a fome aparece, de forma explícita, nas falas de três crianças e é dita de vários modos – *As pessoas não podem comer lixo; Tem moradores de rua que não tem comida; Robô para trazer comida, suco, água para os pobres* –. Ter um robô que consiga resolver o problema crônico da fome é o desejo que as crianças manifestam na criação de um “super herói” talvez por reconhecer a complexidade e a seriedade do que significa ter fome e a consciência de que sozinhos os seres humanos não estão conseguindo resolver esse problema. O fato é que as crianças estão pensando e buscando indicar saídas para a erradicar a fome que atinge crianças e adultos empobrecidos por um projeto de estado e de sociedade desigual, com alta concentração de renda, em que a diferença entre ricos e pobres é alarmante, a ponto de uma das crianças afirmar: *Os ricos poderiam dar dinheiro aos moradores de rua que não tem nada*. “Dar dinheiro” pode ser compreendido como uma forma de distribuir a riqueza e de prover direitos que são essenciais para a existência material de um ser humano, como ter uma casa em lugar seguro e ter alimentos todos os dias para saciar, em abundância e com qualidade, a fome.

Com quais materiais o robô será produzido? As crianças também foram listando os materiais necessários para concretizar o super-herói na roda de conversa com a professora, como consta na Cena 3.

Cena 3 – *Materiais e procedimentos para a produção do robô que pode reprogramar o mundo*

Criança 14 – *Então vamos precisar de coisas para fazer o robô!*

Criança 15 – *Pró, você precisa escutar e anotar para não esquecer as coisas que vamos precisar.*

Professora – *Ótimo! Então, vamos fazer uma lista com os materiais que provavelmente vamos precisar!*

A turma, espontaneamente, começou a listar materiais enquanto a professora ia anotando – *caixa, papelão, tinta, cola, madeira, parafuso, tampinhas grandes e pequenas, cordas, baterias, caixa de sapato, tesoura, garrafa pet, rolinho de papel higiênico, peruca etc.* A empolgação era visível nos rostos das crianças com o projeto que tinha acabado de nascer e que seria experienciado por todo o grupo.

As crianças, em seus projetos, se engajam ativamente e participam desde os processos de criação, planejamento, exploração e comunicação do que fizeram e aprenderam. E foi isso que elas fizeram. Listaram os materiais e colocaram a mão na massa para “dar vida” a robôs que receberam poderes de cada criança.

Quadro 1 - Super poderes do robô indicados pelas crianças

| Super poderes relacionados às questões ambientais | Super poderes relacionados à resolução de problemas sociais |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar os peixes do mar a não engolirem sacos plásticos - Ajudar a catar o lixo do mar - Ajudar as pessoas a cuidarem das árvores - Apagar o fogo das florestas - Ajudar a apagar o fogo das árvores e florestas - Catar o lixo das ruas - Dar água para apagar o fogo - Cuidar das árvores - Ajudar a plantar árvores no planeta | <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar as pessoas a terem comida - Super poder do amor e de voar* - Alimentar pessoas que não têm comida - Ajudar pessoas que moram nas ruas - Alimentar as pessoas - Voar para ajudar as pessoas que estão nos tetos das casas quando tem alagamentos - Criar casas - Construir casas - Ajudar as pessoas que não têm água - Prender ladrões |

Fonte: arquivo da pesquisa, ano 2023.

** Depois essa criança pediu para trocar o superpoder de seu robô e disse que queria que ele tivesse o poder de acabar com os tiros.*

Além dos superpoderes explicitados no Quadro 1, as crianças atribuíram outros superpoderes relacionados à saúde, às brincadeiras, ao bem-estar das pessoas, aos sentimentos e a outros temas diversos, mas estes não serão explorados neste texto. É importante notar que os poderes que as crianças elegeram para os robôs possuem forte relação com as suas experiências, com seus modos de pensar e de se posicionar frente ao mundo e às coisas do mundo, bem como, possivelmente, aos super-heróis da vida real, de carne e osso, que fazem suas mágicas, diariamente, para buscar uma vida digna para as crianças e suas famílias.

São superpoderes que miram problemas históricos que afligem a população brasileira e que são experienciados também por crianças que estudam no CMEI Tertuliano de Goes. São crianças que pertencem a contextos sociopolíticos e culturais marcados pelas desigualdades sociais, mas reinscritos diariamente na luta e no enfrentamento coletivo feito por mulheres e homens que acreditam na construção de outro mundo para as crianças.

A escuta das crianças é um direito e ato político-pedagógico (Santos, 2022) que pode produzir importantes transformações na vida das crianças e da professora de Educação Infantil, bem como no currículo da Educação Infantil que sai do eixo da prescrição e vai para o eixo do transbordamento, aproximando daquilo que é vivido, sentido, pensado e narrado pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES AINDA INACABADAS

A inspiração para propor uma pesquisa interventiva sobre a escuta de crianças no currículo da Educação Infantil nasce da inquietação de uma professora de Educação Infantil, que, no contexto pandêmico, buscou reinventar suas práticas e relações com as crianças a partir do fechamento das escolas, criando um movimento de reconhecimento da importância do ato de escuta e de escutar as crianças de seu grupo, de modo que o que foi escutado se tornasse guia para o planejamento da prática educativa e para a tessitura de um currículo que levasse em consideração os temas mencionados pelas crianças, as suas potências e demandas, bem como que as experiências propostas às crianças tivessem sentido e significado para elas, extrapolando as prescrições, que persistem em permanecer nas propostas pedagógicas e curriculares.

Essa tomada de consciência pela professora-mestranda do PPGCLIP-MPED sobre a escuta como um princípio fundante do trabalho pedagógico com as crianças aparece como um movimento singular da docente, não podendo ser generalizado para o conjunto de docentes e demais profissionais da educação do CMEI citado. Mesmo que já se tenha indícios de que há lugar de escuta nas práticas educativas e no currículo da instituição, ainda parece ser necessário escutar o grupo de profissionais sobre a abordagem da escuta como princípio fundante do trabalho, de forma mais específica na proposta pedagógica e curricular, propondo reflexões sobre concepções, atualizações e com mais ênfase no cotidiano.

Uma pesquisa interventiva que provoca pensar o lugar da escuta das crianças na produção do texto da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil e nas práticas decorrentes dela propõe validar o lugar de fala de cada sujeito para que o que for escutado possa gerar ações e transformações internas e externas à instituição de Educação Infantil.

A intenção é que o acon-tecer da pesquisa interventiva já seja um disparador de relações, ações e reflexões entre a professora-mestranda e as crianças, seus pares e a comunidade, bem como uma imersão formacional enraizada na escola que tem a pesquisa como seu eixo central, dando sentido ao que propõe a proposta pedagógica e curricular do PPGCLIP-MPED e à aproximação efetiva entre a universidade e a instituição de Educação Infantil.

As falas das crianças de 4 e 5 anos de idade na abertura das seções convidam o leitor a uma escuta para além dos ouvidos, isto é, uma escuta que acolha suas teorias e suas perguntas, como esta feita por uma menina de 5 anos de idade: Para onde vão as estrelas quando fica de dia?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. B. G. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. 2017. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017. UFMA: São Luís/MA. **Anais [...]**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

CASTRO, L. R. Teorizar sobre a infância desde uma perspectiva descolonial. In: CASTRO, L. R. (org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 61-77.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORTUNATI, A. **A Abordagem de San Miniato para a Educação de Crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível**. Trad. Paula Baggio. Itália: Edizioni Ets, 2016. 123 p.

FREIRE, M. Planejamento. *In*: FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M. C. **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. Série Seminário. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 54-58.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PINAR, W. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. (Seleção, organização e revisão técnica: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo). São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, B. **Pedagogia das Miudezas**: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RINALDI, C. Documentação e a avaliação: qual a relação? *In*: Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Trad. Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

SANTOS, M. O. Escutar as crianças é um ato político-pedagógico. *In*: LEAL, F. A. L.; CAMPOS, K. P. B. (org.). **O que as pesquisas com e sobre crianças nos dizem?** 1 ed. Campina Grande: Eduepb, 2022, p. 73-94.

SANTOS, M. O. Planejamento narrativo na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 262-286, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p262-286. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12653>. Acesso em: 22 ago. 2023.



4

*Giovana Cristina Zen
Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira
Vailma Martins de Medeiros*

**O DIREITO DE APROPRIAR-SE
DA ESCRITA E A POLÊMICA
ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL
E ALFABETIZAÇÃO**

DOI. 10.31560/pimentacultural/2024.98997.4

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não ensinar” temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (Ferreiro, 2001, p. 103).

A discussão em torno da Alfabetização na Educação Infantil tem sido tema de debate há décadas no Brasil e várias são as acepções que tentam posicionar a apropriação da escrita ao longo da primeira infância, principalmente na Pré-escola, responsável por atender as crianças de 4 e 5 anos. Entre elas, ainda hoje é possível identificar situações em que a escrita é desconsiderada no contexto educativo, em virtude de uma prática assistencialista que se preocupa apenas em cuidar. Há também contextos em que as crianças seguem submetidas aos treinamentos massivos de letras e sons, nos quais ressalta-se o entendimento de a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Mais recentemente, a invisibilização da leitura e da escrita em função de uma concepção de Educação Infantil que privilegia as experiências e considera que a alfabetização compromete o direito de viver a infância em sua plenitude.

Alfabetizar ou não na Educação Infantil segue como pergunta recorrente entre pesquisadores, professores e familiares. No meio desse debate estão as crianças, sujeitos que nasceram em uma cultura na qual a escrita possui um valor extremo e que muito rapidamente é reconhecida como algo sobre a qual se pode pensar e refletir. Por essa razão, toda essa polêmica precisa ser revista e é urgente que se possa alinhar uma compreensão que, de fato, possa considerar a criança como um sujeito “histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2013, p. 97).

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A luta por direitos à Educação Infantil não aconteceu fora do contexto social, ao contrário, sofreu interrupções, deturpações e jogos de interesses a cada momento histórico. No início do século XIX eram inexistentes escolas de Educação Infantil e só a partir da segunda metade desse mesmo século, acoplada às necessidades e interesses de várias ordens, começa a organização de creches, parques infantis e jardins de infância. Neste período, ter essas instituições em funcionamento era uma necessidade das cidades que cresciam com a chegada de pessoas em busca de trabalho e com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Porém, tais instituições estavam ligadas a interesses diferentes, a depender do seu público. Para as crianças de classe social média os Jardins de Infância estavam organizados a partir de propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo. No entanto, as Creches e os Parques Infantis, que atendiam crianças de baixa renda, priorizavam as atividades voltadas às necessidades sanitárias em virtude do elevado número de crianças enfermas, como também, serviam para afastá-las da marginalidade que crescia nos centros urbanos. “Essas propostas entendiam que o atendimento pré-escolar público, por receber uma clientela mais pobre, deveria remediar as carências das crianças” (Oliveira *et al.*, 2019. p. 23).

No século XX, mesmo com toda a turbulência de períodos políticos no Brasil – fenômenos como o crescimento dos centros urbanos e a industrialização –, aumenta a demanda de acesso à escola de crianças, uma vez que neste período ocorre com mais intensidade o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Com isso, também foi se reconfigurando a escola, bem como o aumento da responsabilidade da Educação Básica. Foi na segunda metade desse século – XX – por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, que foram instituídos escolas maternais e jardins de infância no sistema de ensino.

Essa breve retomada histórica nos aponta a trajetória das instituições para crianças ao longo dos séculos XIX e XX. Inicialmente sob a responsabilidade de casas de caridade, fábricas e instituições privadas, até a sua inclusão regulamentada e a cargo do governo. Contudo, as reflexões em torno da entrada de uma pedagogia que rompesse com o caráter meramente assistencialista para as instituições que atendiam às crianças pobres é muito mais recente, data-se das décadas de 70 e 80 do século XX. Foi no cenário da ditadura e pós ditadura que as vozes se fortaleceram frente à defesa de uma escolarização voltada para “preparar” as crianças dos Jardins de Infância e Escolas Maternais devido ao fracasso que já se instituía na escola de ensino primário.

Ao final das duas últimas décadas do século XX as discussões sobre o caráter das pré-escolas e creches se acaloraram: por um lado, a necessidade assistencialista e sanitária, por outro, as propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Essa última em consequência da aprovação da CF (1988) e da nova LDB (Lei 9394/96), leis que fortaleceram a educação como um direito de todos e dever do Estado, e, instituiu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

A partir da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de



zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29). Entretanto, só em 2013 esta etapa da educação se tornou obrigatória, com a implantação da Lei nº 12.796, alterando o artigo 4º da LDB 9394/1996.

É sabido que várias leis amparam a Educação Infantil no Brasil. Desde a Constituição Federal (CF, 1988), às normatizações, diretrizes e orientações específicas. Dentre elas, estão a Lei nº. 9394/1996, a LDB (1996); a Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Conforme o documento (Brasil, 2011, p. 73)

Ao longo da trajetória do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, vozes de todas as partes do país pronunciaram-se para fazer valer o reconhecimento da criança como cidadã de direito. São vozes que assumiram a luta pela identidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, pressionando os legisladores e construindo, com os governos, uma política educacional coerente com os princípios democráticos. Sem o movimento social organizado, não teria sido possível vislumbrar as conquistas hoje alcançadas, na cobertura do atendimento, na elaboração de um currículo para a infância com indicadores de qualidade, no financiamento, nos canais de participação e controle social etc.

Esse conjunto de conquistas corrobora com o entendimento de que a criança é um sujeito de direitos. Dessa forma, torna-se obrigação das famílias, das instituições e qualquer outro setor da sociedade respeitá-la como tal.

O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO (OU NÃO)

As práticas pedagógicas em todos os segmentos, e não só na Educação Infantil, estão ainda fortemente marcadas pela concepção de que a escrita é um código de transcrição da fala, e sua aprendizagem está articulada a uma técnica linear que vai da memorização de letras e sons à compreensão de um texto. Para Ferreiro (1999, p. 22):

Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações.

O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõe que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização.

Nesta perspectiva, o distanciamento entre a função social da leitura e da escrita, na maioria das vezes, ocorre desde o ingresso da criança na escola de Educação Infantil, quando seu contato com a escrita é restrito por entender que esta é “uma atividade escolarizada, mais pertinente às crianças maiores e não às pequenas [...]” (Oliveira *et al.* 2019, p. 204). Na contramão disso, é possível e necessário que as crianças, desde pequenas, já se envolvam com o valor real que a leitura e a escrita têm neste mundo, que percebam e façam uso de tudo o que está em seu entorno, tendo o professor como aquele que cuida “para que o contato com a escrita seja prazeroso, desafiador, encantador, mantendo aceso o desejo das crianças de aprender a escrever” (Oliveira *et al.* 2019, p. 204)

O fortalecimento dessa concepção pedagógica que minimiza a importância das práticas sociais de leitura e escrita na infância, em grande parte, é decorrente do que consta em vários documentos nacionais como, por exemplo, o que diz o Decreto Federal nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), quando afirma que:

A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (Brasil, 2019, p. 1).

A partir do exposto, a alfabetização é reduzida à aquisição de um código pautado no treinamento, na memorização e na repetição, opondo-se ao real conhecimento da língua e da compreensão em torno dos contextos nos quais, de fato, ela é importante para a sociedade.

Todavia, antes mesmo de a criança compreender as relações entre partes do oral e partes do escrito, ela já faz uso da representação escrita para se comunicar dentro ou fora da escola. Esta constatação empírica coloca em questão a ideia contida em documentos como o PNA (2019), de que o ensino da leitura e da escrita precisa obedecer a uma ordem, na qual primeiro se aprende a reconhecer a letra por meio da oralidade, depois se aprende a escrever palavras e, somente mais tarde, se produz textos. Ora, a escrita não é isso! A escrita não pode ser tratada “e maltratada” (Ferreiro, 2013, p. 26) como assim o é, quando considerada como um código cujo ensino está focado em sua mecânica. Para a autora:



O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático. Um adulto lê o jornal e diz, em voz alta: "O vencimento é na próxima segunda. Não haverá prorrogação". O que uma criança de quatro ou cinco anos compreende ao ouvir este ato de fala, produto de uma leitura que não está destinada a ela? A atitude dos adultos indica que ela acaba de ouvir algo sério, ou seja, da ordem do real, não do "como se"; aquele "como se" que se instaura na ficção, quando algum desses mesmos adultos lê uma estória para ela. A escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais que, mesmo incompreensíveis, contribuem para constituir, desde o início, uma consciência confusa sobre uma ambivalência fundamental dos usos sociais do escrito. A escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; por outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou a poesia (Ferreiro, 2013, p. 31).

Uma Educação Infantil que reconhece a escrita como um objeto cultural da maior importância para as crianças, assegura situações intencionalmente planejadas em que elas tenham o direito de se apropriar do que contam os livros de história, das informações compartilhadas nas enciclopédias e das escritas que ajudam a organizar o cotidiano. Esse é um direito de todas as crianças, principalmente daquelas cujo acesso aos materiais gráficos é escasso fora da escola.

Assim, a escola de Educação Infantil é uma das principais instituições educativas mediadoras de experiências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. É nela que, por meio de uma consistente proposta pedagógica, as histórias individuais das crianças se entremeiam através das parcerias entre famílias e educadores, das interações com outras crianças, ambientes, materiais, espaços e tempos. Na escola, são inúmeras as experiências pessoais e sociais essenciais para o reconhecimento de si, do outro, do meio em que vivem e do modo como vão se relacionar consigo mesmas, com as demais pessoas e com o mundo.

O DIREITO DE PARTICIPAR DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alfabetizar ou não alfabetizar na Educação Infantil: eis a questão! Essa pergunta canônica incomoda muitos estudiosos, dentre estes, os professores e as professoras. No conflito entre cuidar das crianças, garantir um tempo para

o brincar, preparar as crianças para o Ensino Fundamental e oportunizar o acesso às culturas do escrito por meio das práticas sociais na escola, reside as diferenças educativas no país.

Essa constante dúvida parece estar distante de ser resolvida, isso porque essa interface se relaciona com os objetivos que se tem sobre a Alfabetização neste país. Com isso, a pergunta é ainda mais abrangente e envolve não só “o pode” e o “não pode”, mas também “para que se alfabetiza?”. Para a perspectiva construtivista psicogenética “há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.” (Ferreiro, 1999, p. 54)

A perspectiva construtivista psicogenética considera como o sujeito constrói o conhecimento em torno da escrita e da leitura e como ele vai avançando em suas conceitualizações. Para Zen *et al.* (2020) o processo de Alfabetização deve se dar a partir de uma relação complexa dos alunos com as diversas culturas do escrito. Dessa forma, é possível compreender que as crianças estão em contato com as mais variadas situações do escrito, seja observando alguém tomando um ônibus, preparando uma receita, consultando a bula de um remédio, produzindo listas para realizar compras no mercado, na feira, no açougue, buscando uma informação específica na internet etc. Sobre isso, Zen *et al.* (2020, p. 259) enfatizam:

As crianças não são meras receptoras desse conjunto de práticas sociais da qual nasceram herdeiras. A partir das interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas, elas exercem um papel ativo na produção da cultura escrita do seu contexto social. Desde o seu nascimento, as crianças produzem novos sentidos para as práticas mediadas pela escrita e transformam uma das mais notórias manifestações do mundo que herdaram: as práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa visão, compreende-se a Alfabetização como direito à melhor participação democrática, como também, oportunidade de produzir novos sentidos do sujeito para e com o mundo. Isso é possível pela oportunidade do contato com os diversos textos,

[...] pela voz de quem recita um poema ou de quem conta um conto. Tudo isso pode ser acessado por um bom leitor e é pelo prazer, e pelo direito de conhecer esse mundo, entre outros motivos, que se discute a relevância do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. [...] é papel da Educação Infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua (Augusto, 2011, p. 120-124).

Tudo isso depende muito da concepção de Alfabetização do professor e da documentação que norteia seu trabalho. Para Augusto (2011), suas ações convocam às crianças a este acesso por meio da vivência e observação deste adulto alfabetizado. Assim, algumas aprendizagens podem ocorrer na Educação Infantil:

- comunicar-se nas mais diferentes situações;
- recontar as histórias tradicionais de sua cultura e outras, preservando as características da linguagem escrita;
- utilizar textos de diferentes tipos e gêneros em suas iniciativas de estudar e aprender;
- apreciar bons textos e desenvolver gosto e preferências leitoras;
- desenvolver comportamentos leitores diversos, de acordo com as diferentes práticas sociais da escrita;
- compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário;
- refletir sobre como se escreve a partir de suas hipóteses e conhecimentos sobre a escrita, entre eles, a grafia de seu próprio nome;
- ditar textos ao professor, utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita (Augusto, 2011, p. 125).

Logo, é considerável que todas essas vivências sejam garantidas, e se a Alfabetização é um direito, precisa constituir-se como um compromisso ético e político de todos: gestores, educadores, famílias, sociedade. Mas, o que precisa ser essencial? Batista (2010, p. 10) diz que a criança, tem o direito de participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, e que elas tenham as condições necessárias para a descoberta de informações fundamentais sobre a linguagem escrita.

Dessa forma, é imperativo que as crianças vivenciem, nos diferentes momentos da rotina nas escolas de Educação Infantil, a possibilidade de escrever um bilhete para alguém, de ouvir e recontar histórias diversas, de se emocionar com a leitura de contos e poemas, de escolher o livro e/ou texto que melhor atenda ao que ela deseja naquele momento, de anotar e compartilhar descobertas sobre algo que se está pesquisando, de construir uma receita, de organizar uma lista para compra no mercado, de fazer anotações de horário e dia no salão de beleza e muitas outras situações que envolvem a escrita.

Aí reside o relevante papel da escola e dos professores: fazer com que essas situações ocorram com qualidade para que as crianças cada vez mais tenham desejo de se apropriarem da escrita. Para Oliveira *et al.* (2019, p. 204), ações como essa ainda estão indefinidas e, por isso, seguem confusas:

Os antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão, em exercícios repetitivos de coordenação motora, estavam muito presentes nas representações dos professores e, em muitos casos, eram os únicos recursos conhecidos. Ainda hoje essa é uma realidade em muitas regiões do país. Tais métodos, apesar de populares, são inconvenientes porque afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações socialmente aceitas da escrita, e enfatizam a decodificação do escrito, mas não a significação, a compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever.

Diante dessa análise, é possível supor que a Alfabetização entendida e praticada por meio de métodos de ensino de letra por letra e sílaba por sílaba, não só afasta a criança do contato real com a escrita, como também, não dá conta de mudar os baixos índices de alfabetização no país. Por isso, não se trata do enfoque no melhor método, mas numa abordagem de Alfabetização condizente com as necessidades deste mundo no qual ler e escrever são instrumentos de acesso, conforme menciona Ferreiro (2013, p. 15-16):

[...] estamos imersos em uma das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria ideia de texto e de autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas juvenis e infantis, por outro, está tomando proporções abismais.

As situações didáticas planejadas com o propósito de assegurar às crianças o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita pressupõem contextos nos quais elas possam conviver com professores e outros adultos alfabetizados que leem para elas e que lhes dão a oportunidade de ler também, baseadas nos comportamentos e estratégias que observam nos leitores experientes. Além disso, a possibilidade de escreverem por si mesmas, porque têm o que comunicar e sabem para quem estão comunicando. E ainda, mas não menos importante, estão as situações nas quais as crianças dizem ao professor o que querem que este assente no papel para elas. Ferreiro (2002 p. 82-83) defende que se alfabetiza melhor:

- a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);

- b) quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...)
- e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas entre o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto [...] quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo).

Aos poucos, alguns documentos oficiais vão se transformando em materiais que têm considerado esse direito das crianças de participarem de diferentes práticas leitoras e escritoras. Um exemplo é o Referencial Curricular de Educação Infantil da Chapada Diamantina e Regiões (2020), construído por um coletivo de educadores de diferentes redes da Chapada Diamantina, na parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

Para que a criança possa exercer o direito de explorar a modalidade escrita da língua, é necessário que tenha acesso aos materiais escritos e às oportunidades para escrever segundo as próprias ideias. Isso pode ser feito nas mais diversas situações: na organização da agenda do dia; nas escritas do cotidiano – bilhetes para as famílias, circulares da escola e comunicados em geral; no registro de nomes, títulos e legendas de suas produções, cotidianamente; no registro de listas que servem, por exemplo, para organizar os brinquedos, relacionar os ingredientes de uma receita, listar as músicas favoritas ou os contadores de histórias do mês; nos registros de diários de campo e murais que guardam as descobertas dos projetos de investigação das crianças; na criação das próprias narrativas e poesias, entre tantas outras possibilidades de exploração das práticas de escrita. (RCCR, 2020, p. 94)

A possibilidade de ler e escrever por conta própria, mesmo sem ainda saber ler e escrever no sentido convencional do termo, é um meio para garantir que todas as crianças possam aprender. Sobre isso, Oliveira *et al.* (2019, p. 206) ressaltam:

Saber como se expressar por escrito, transitando com propriedade nos diferentes contextos de comunicação, do oral para o escrito, e do informal para o formal – um conhecimento fundamental que pode ser construído desde a Educação Infantil. Além disso, as crianças também podem pensar sobre como se escreve, quais são as regras que regem o funcionamento desse sistema e que permite a elas desvendar o mistério, a magia da escrita, a razão pela qual qualquer pessoa pode pronunciar as mesmas palavras por meio do mesmo conjunto de letras.

No final da década de 1970, época em que os países da América Latina estavam mergulhados numa obscura realidade de analfabetismo, reprovação e evasão, na tentativa de fechar o século com esses problemas resolvidos, Emília Ferreiro, uma das participantes ativa desse movimento, já alertava que o fosso não estava no sujeito da aprendizagem, na criança que não aprende, mas, na ausência de políticas públicas de qualidade o bastante para reverter situações como esta que ainda hoje existem: o acesso à escola cresceu significativamente, porém, o que se chama de “qualidade na educação” segue como tema em debate. Para Ferreiro (1999, p. 17):

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. [...] Falando como pesquisadora dedicada fundamentalmente a tentar compreender o desenvolvimento das conceitualizações infantis sobre a língua escrita, posso afirmar que os resultados recentes das pesquisas sobre o processo de aquisição da língua escrita das crianças levam a uma conclusão que merece ser considerada: as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas.

Assim, é preciso que todos os educadores, dos diferentes cantos deste país, lutem por uma alfabetização na educação infantil que possibilite à criança participação efetiva nas culturas do escrito por meio das práticas sociais e nunca pelo treino de “habilidades básicas” (Ferreiro, 2002, p. 27). Vygotsky (1991, p. 78-79) também nos alerta:

Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.

Nesse sentido, é questão básica que as escolas de Educação Infantil priorizem propostas pedagógicas que, entre tantas possibilidades, despertem a curiosidade das crianças sobre o que desejam investigar do mundo natural e social, que proponham situações didáticas nas quais elas recontam histórias tradicionais de sua cultura, que ditem textos ao professor utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita, que escrevam de próprio punho algo que faça sentido porque têm uma função social etc. Enfim, que participem de diversas práticas sociais de leitura e escrita cujo propósito comunicativo esteja assegurado. Neste sentido, Oliveira *et al.* (2019), dizem que:

É, portanto, desafio da Educação Infantil democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita, disponibilizando às crianças os conhecimentos e as experiências necessárias para pensar sobre sua própria língua. No Brasil, em especial, essa defesa é ainda mais necessária, dado que, para a grande maioria das crianças, é na escola que se encontra a única oportunidade de obter informações que desde sempre circulam entre as famílias mais escolarizadas. O contato com a leitura e a escrita, entretanto, não garante que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente aos cinco anos. Tampouco isso é objetivo desse segmento, o que, muitas vezes, não impede que isso ocorra. O que importa é garantir à criança a oportunidade de pensar sobre o assunto, de ter ideias próprias sobre como se lê e como se escreve e testar suas hipóteses. Assim recolocada, pode-se tomar como legítima a alfabetização como tema da Educação Infantil.

Em vista disso, o documento sobre Educação Infantil deixa claro que:

Vale enfatizar que, nas agendas políticas de contextos municipais bastante distintos, manifestam-se interesses diversos, seja em discursos coincidentes, seja em discursos aparentemente contraditórios. Na política pública, a falta de uma ação ou o equívoco de uma decisão pode perdurar, no âmbito educacional, por várias décadas (Brasil, 2011, p. 85).

Nesse cenário, no qual as políticas públicas ainda são frágeis e, por vezes, reproduzem uma concepção pedagógica que fere os eixos estruturantes da Educação Infantil, emerge a urgência de tomar como referência o trabalho de Alfabetização na perspectiva da abordagem construtivista psicogenética, a qual considera as práticas de ler e escrever num todo significativo: no todo em seu aspecto histórico, cultural e social.

O DIREITO DE SEGUIR PENSANDO SOBRE DIREITOS

Um direito legal é aquilo que é justo, é uma prerrogativa. Dessa forma, num país com um número gritante de pessoas não alfabetizadas, o direito a aprender a ler e a escrever não pode ser uma opção da escola, da professora ou da família. Aprender a ler e a escrever, desde o ingresso na escola, deve se constituir um direito da criança estudante e um dever das instituições. Para Gastaldi (2004):

É papel da Educação Infantil aproximar as crianças das práticas sociais convencionais de sua cultura – e a escrita se inclui aqui –, ouvir e valorizar suas ideias sobre o que as cerca e apoiar e incentivar suas investigações e descobertas. [...] Desejamos o fim das instituições educativas ágrafas (sem escrita), de comunidades escolares onde não circulem práticas de leitura e escrita. Desejamos a efetiva e tão sonhada democratização da leitura e da escrita, que todas as crianças sejam letradas. E isso não exclui brincar, desenhar, pintar, modelar, fazer jogos corporais, estudar ciências naturais, jogar, aprender sobre o sistema numérico e, evidentemente, divertir-se muito, fazer amigos, aprender a conviver, a respeitar regras.

Na perspectiva do desejo de Gastaldi (2004), espera-se que a escola de Educação Infantil avance no entendimento do direito que as crianças têm de experienciar situações que sejam significativas, inclusive, as que envolvem as diversas práticas sociais de escrita e de leitura presentes em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, é papel sim da Educação Infantil alfabetizar as crianças. Isso não significa massificar as práticas pedagógicas com atividades repetitivas de leitura e escrita com o intuito de entregá-las ao Ensino Fundamental lendo e escrevendo no sentido convencional do termo. Alfabetizar na Educação Infantil significa respeitar o direito de cada criança de apropriar-se das culturas do escrito que herdaram ao chegar nesse mundo, significa fazer uso da leitura e da escrita para conhecer o mundo e para aprender a se comunicar a partir desse valioso recurso. As crianças anseiam por ter esse direito na escola, conforme afirma Ferreira (2002, p. 39)

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de ser tratadas como infradotadas ou como adultos em miniatura. São o que são e têm direito a ser o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo.

No entanto, há ainda um caminho longo a trilhar quando se trata da filiação a uma concepção que defende às práticas sociais de leitura e escrita na Educação

Infantil e, por isso, a pergunta segue entre os educadores e educadoras: “tem idade, dia e hora marcada para começar a alfabetizar?” Ou ainda, “será que tem uma idade certa para concluir a alfabetização?”

Diante dessas indagações, refletir acerca deste tempo e deste espaço é fundamental para compreender o sentido do que e do como ocorre a Alfabetização. Isso não se define nem pela idade e nem pela etapa de escolarização, mas sim pela decisão política assumida institucionalmente ao garantir às crianças o direito de participarem de práticas leitoras e escritoras, no contexto escolar e fora dele. Para tal, propor situações nas quais as crianças pensam sobre a escrita e que a use com sentido não pode seguir como uma condenação à infância.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. **A linguagem escrita e as crianças** – superando mitos na Educação Infantil. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/452?mode=full> Acesso em: 21 fev. 2022.

BATISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-/file>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

FERREIRO, E.. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cortejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. v. 95. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GASTALDI, M. V. Prazeres e saberes de leitores não convencionais. **Revista Avisalá**, 24 jul. 2004. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-19/prazeres-e-saberes-de-leitores-nao-convencionais/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

OLIVEIRA, Z. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

SEMEC, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Seabra; ICEP, Instituto Chapada de Estudo e Pesquisa. **Referencial Curricular de Educação Infantil**, Seabra, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S.; Souberman, E. (org.). Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEN, G. C.; MOLINARI, M. C.; NASCIMENTO, A. C. Práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Práxis Educacional** (online), v. 16, p. 255-277, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>. Acesso em: 26 nov. 2022.



5

*Elienai dos Santos Barreto Rodrigues
Marlene Oliveira dos Santos*

**PESQUISA INTERVENTIVA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÚNCIOS DE UMA PARTILHA
COM PROFESSORAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98997.5

O mundo da pesquisa é diverso, surpreendente, complexo e vivo. Nesta seção inicial buscamos, inicialmente, conceituar a pesquisa interventiva e, em seguida, apresentar e discutir os anúncios do processo de partilha das intenções da pesquisa *Crianças e professoras em Tagarelices curriculares: práticas relacionais e interpretativa do currículo tagareladocriadopracado*¹⁹ em uma instituição pública de Educação Infantil, em uma instituição que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. Esta investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) – Mestrado Profissional em Educação (MPED) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Faculdade de Educação (FACED).

A pesquisa interventiva envolve planejar e implementar “[...] interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]” (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Os pressupostos da pesquisa interventiva presentes na proposta pedagógica do PPGCLIP-MPED são expressos na ênfase dada na articulação e aproximação entre a Universidade pública e a Educação Básica; na realização de projetos de intervenção construídos de forma colaborativa, visando a compreensão dos processos do cotidiano escolar em suas realidades e complexidades; nas ações formativas que se instituem no contexto da prática nos espaços educativos das redes públicas de educação, campo de atuação dos pesquisadores; e na possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos de atuação dos profissionais em formação (Almeida; Sá, 2017).

A proposta da pesquisa interventiva do PPGCLIP-MPED apresenta um desenho curricular que, de acordo Almeida e Sá (2017, p. 4), é “baseado na *Pedagogia do Acon-tecer* e as concepções pedagógicas que o embasam, estão pautadas no estudo da educação no seu acontecer cotidiano, nos espaços sociais em que se processa”. Concordamos com Almeida e Sá (2017) e acreditamos que é no acon-tecer das experiências de formação que as pesquisas vão sendo gestadas, tecidas e nutridas por conhecimentos, experiências, sonhos, afetos, por desejos pessoais e profissionais e por uma ética da alteridade.

A proposta de uma pesquisa interventiva provoca o ambiente escolar a ampliar a compreensão do cotidiano educativo e a gerar ações que possibilitem

19 O termo *tagareladocriadopracado* tem inspiração nos estudos nos/dos/com os Cotidianos feitos pela pesquisadora Nilda Alves (2015), que defende a superação de dicotomias e fragmentações que envolvem o pensar e o fazer educação, grafando palavras juntas.

intervenções inovadoras e efetivas no cotidiano. A vivência de uma pesquisa interventiva na Educação Infantil se mistura com as histórias de vida de professoras²⁰, com os movimentos vibrantes e falantes das crianças, com os cheiros, os sons, silêncios, sabores, as cores, os sonhos, pensares e os fazeres do chão da escola. Às vezes, o acon-tecer da pesquisa é permeada por medos, frustrações e revezes, e essas experiências constituem também o caminho e o caminhar da pesquisa, abrindo possibilidades de aprendizagens e reflexões sobre os sentidos e significados de se fazer pesquisa com seres humanos de diferentes idades e em múltiplos contextos geo-políticos e socioculturais.

A pesquisa em tela foi apresentada ao PPCLIP-MPED em carta de intenção²¹ com o objetivo de investigar como professoras escutam e traduzem as conversas com as crianças no âmbito do currículo *tagareladocriadopraticado* no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil, de um município da região metropolitana de Salvador-BA.

É uma pesquisa, de abordagem qualitativa (Minayo, 2002; Macedo, 2009), que se propõe escutar as “crianças curriculantes” (Macedo; Azevedo 2013), considerando suas singularidades e seus contextos (Franco; Ferreira, 2017; Nunes, 2018) e escutar as professoras da Educação Infantil (Santos, 2021), seus saberes, experiências, relações e interpretações do currículo *tagareladocriadopraticado* com as crianças cotidianamente.

A unidade escolar campo da pesquisa é uma pré-escola da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde-BA. A instituição está situada em um bairro nomeado de Invasão Nova São Francisco e atende aproximadamente 100 crianças em turmas de Grupo 4 (crianças de 4 anos) e turmas de Grupo 5 (crianças de 5 anos). Essa pré-escola foi escolhida por ser o espaço de atuação profissional da pesquisadora, conforme solicita o PPGCLIP-MPED.

Os sujeitos participantes da pesquisa são as crianças de uma turma do Grupo 5 (G5), a professora regente, a professora de Educação Especial e P2²² da turma,

20 O termo professora é adotado considerando que a história de vida e a formação das pesquisadoras foram constituídas em relações profissionais e formacionais com outras mulheres professoras. Além disso, o magistério é exercido, majoritariamente, por mulheres, especialmente quando se trata da Educação Infantil.

21 Documento exigido no processo seletivo. Consiste em um texto organizado em três seções que tem a finalidade de explicitar a proposta de pesquisa vinculada a uma intervenção, voltada ao contexto profissional do/a candidato/a, a ser desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação, cuja concepção e proposições estratégicas denotem inovações pedagógicas que contribuam para efetivas transformações na instituição educacional à qual está vinculado/a.

22 P2: nomenclatura utilizada na Rede Municipal de Ensino em foco para nomear a professora que assume as turmas nas Atividade Complementares (AC) das professoras regentes.

a auxiliar e a agente de inclusão, a gestão escolar e a coordenação pedagógica. A turma G5 foi definida pela gestão escolar por ser composta por crianças que, no ano subsequente, já não estarão mais na unidade escolar e, ao participarem da pesquisa, podem viver uma experiência diferente na sua itinerância formacional.

É importante destacar que a pesquisa interventiva, nos termos do PPGCLIP-MPED, perpassa por etapas que caracterizam esse tipo de pesquisa. Primeiramente, passa pela etapa do encontro de partilha das ideias iniciais da pesquisa com a comunidade escolar, que direciona as articulações do projeto de pesquisa interventiva. Essa etapa da pesquisa promove ampliar o conhecimento da instituição/rede de ensino, possibilitando alargar a compreensão sobre a sua complexidade do espaço a ser pesquisado. É um momento de fomento à participação, definição e problematização do foco da pesquisa. Por meio desse movimento de partilha é possível suscitar a criação de estratégias para mobilizar a participação da coletividade no desenvolvimento da pesquisa e na elaboração da proposta interventiva. A partir do processo de partilha, o projeto da pesquisa foi estruturado e, em seguida, passou pelo processo de qualificação e ajustes necessários, a partir da orientação da banca examinadora. Os dados produzidos no campo da pesquisa guiarão os próximos passos, que se referem à construção do Projeto de Intervenção (PI), que pode ser experienciado no acontecer da própria pesquisa ou *a posteriori*.

A proposta curricular do PPGCLIP-MPED compreende o Projeto de Intervenção como unidade textual que envolve a pesquisa interligada à produção técnico-tecnológica e se articula com o momento da defesa final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ele apresenta um relatório dos percursos da investigação, incluindo seus resultados; teorizando a investigação prevista sistematizando a proposta interventiva, gerando produções técnicas/tecnológicas, produto final que tem como objetivo a inovação e servir de referência para o campo da pesquisa (UFBA, 2023).

Intervir e inovar são fundamentos da pesquisa interventiva do PPGCLIP-MPED. A inovação educativa para MPED está articulada com as culturas e temporalidades dos contextos em investigação. Ela não acontece de forma isolada, nem com foco em modismo. A inovação nasce e se articula nos complexos contextos da realidade. Surge de questões da prática que precisam ser olhadas, refletidas, a fim de, em coletividade, apresentar soluções para questões (Almeida; Sá, 2017).

Portanto, para criação das propostas interventivas inovadoras, o PPGCLIP-MPED propõe e considera que o processo da pesquisa seja articulado na coletividade com os pares da pesquisa. É nesse sentido que se destaca a importância da primeira ação da pesquisa interventiva: o encontro de partilha da pesquisa, uma ação que possibilita a tessitura do enredo teórico-metodológico da pesquisa interventiva enraizada no campo de atuação profissional da pesquisadora.

A PESQUISA INTERVENTIVA ADENTRANDO O PORTÃO DA ESCOLA

O encontro da partilha das intenções da pesquisa interventiva em Educação Infantil ocorreu no dia 28 de abril de 2023, no turno matutino, com a participação de 12 profissionais: professoras regentes (03), professoras P2 (02), assistentes de turmas (02), professora de Educação Especial (01), auxiliar de inclusão (01), coordenação pedagógica (01) e gestores da escola sendo diretora (01) vice-diretora (01). A intenção foi, em 2 horas, aproximadamente, socializar com professoras, gestoras, coordenadora pedagógica e outras profissionais da educação o desenho inicial da proposta da pesquisa. Foi um “(tecer) junto (com)” (Almeida; Sá, 2017, p. 2).

Para a operacionalização da partilha foram utilizadas algumas estratégias compostas por linguagens diversas. Iniciamos as reflexões em uma roda de conversa em um movimento de circularidade. Nessa roda exploramos o espaço da sala de referência tanto sentados como em círculos em pé. A escolha pela roda justifica-se por ser uma atividade que faz parte da rotina da pré-escola e por corresponder a um dos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005). Tecer os fios da pesquisa em circularidade se dá por acreditar que neste movimento circular existe uma energia de afeto e acolhimento, que possibilita olhar, escutar o outro em processo de coletividade sem hierarquização, possibilitado que a produção do conhecimento circule, expanda, se renove, reconhecendo e se conectando com as diferenças.

Em circularidade, os fios das intenções iniciais da pesquisa foram tecidos por meio da linguagem artística expressa em forma de telas. As telas foram constituídas de duas formas: telas produzidas com elementos que representam a cultura pesqueira e marisqueira local, como pedrinhas, pequenos búzios e pequenas cascas de mariscos; e telas brancas que foram pintadas pelas participantes.

As telas produzidas com elementos que representam a cultura pesqueira e marisqueira local foram construídas pela pesquisadora para iniciar as reflexões da partilha. Os elementos foram dispostos em uma tela em branco sem estar fixos para que os professores pudessem interagir com a configuração da tela. Foram duas telas que circularam passando pelas mãos de cada participante.

Figuras 1 e 2 - Telas produzidas pela pesquisadora com elementos que representam a cultura pesqueira e marisqueira local



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

As figuras que aparecem ao longo do texto são do arquivo da pesquisa referentes ao encontro de partilha. As telas com pinturas representam as compreensões, impressões e colaborações das participantes para a pesquisa apresentada. Importa destacar que esse movimento artístico realizado no encontro é inspirado no método Aquarela das Tagarelices de crianças e professoras. Método criado, especialmente, para esse estudo que será explicitado no relatório final da pesquisa.

A provocação, neste momento, foi que cada professora falasse sobre as significações atribuídas à arte expressa nas telas, sobre as relações que estabelece com as articulações teórico-metodológicas e curriculares experienciadas no cotidiano com as crianças. Abaixo apresentamos narrativas das professoras sobre o que as telas levadas pela pesquisadora suscitaram em cada delas:

Essas pedrinhas me fizeram lembrar que, quando eu vou para Bom Jesus, gosto muito de ficar catando o marisco Chumbinho. Não tem nenhum igual a outro. Para mim essa tela representa que todos somos diferentes. As pedras, cada uma é de uma cor, têm um formato diferente, mas a partir disso podemos construir algo (Professora A).

Eu pensei em vida. Pensei nas coisas que a criança faz. Naquele colorido lindo das coisas que a criança faz. Vida (Professora B).

Aqui todo mundo tem seus problemas, suas dificuldades, mas juntos, um ajudando o outro, podemos superar (Professora C).

Eu pensei como criança. Deu vontade de jogar tudo para cima. Pensei na produção com as crianças (Professora D).

Eu viajei. Eu fui em Carlos Drummond de Andrade. 'Havia uma pedra no meio do caminho'. As pedras para mim têm um grande significado, tem a questão da superação (Professora E).

As pedras me fizeram lembrar do amor e organização que temos com o que fazemos (Professora F).

A leitura que eu fiz ao olhar para as pedras foi a palavra construção (Professora G).

As narrativas das professoras suscitadas pelas telas compostas por elementos da cultura pesqueira e marisqueira nos oportuniza a observar que suas reflexões foram atravessadas por histórias do cotidiano de vida da pessoa da professora: "Essas pedrinhas me fizeram lembrar que, quando eu vou para Bom Jesus, gosto muito de ficar catando o marisco Chumbinho" (Professora A); reflexões sobre as relações no espaço educativo "Aqui todo mundo tem seus problemas, suas dificuldades,

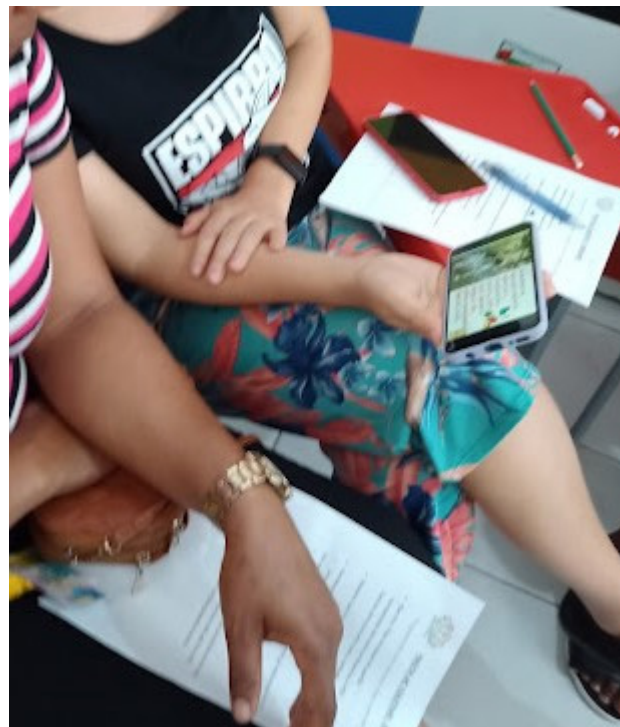
mas juntos, um ajudando o outro, podemos superar” (Professora C); sobre a forma singular das criações da criança e as significações de como experienciar essas singularidades no trabalho com elas “Pensei nas coisas que a criança faz. Naquele colorido lindo das coisas que a criança faz. Vida” (Professora B); “Eu pensei como criança. Deu vontade de jogar tudo para cima. Pensei na produção com as crianças” (Professora D); e a poética reflexão sobre a vida “Eu viajei. Eu fui em Carlos Drummond de Andrade. ‘Havia uma pedra no meio do caminho.’ As pedras para mim têm um grande significado, tem a questão da superação” (Professora E); e sobre aspectos dos saberes docentes “As pedras me fizeram lembrar do amor e organização que temos com o que fazemos” (Professora F), “A leitura que eu fiz ao olhar para as pedras foi a palavra construção” (Professora G).

Se olharmos a riqueza de detalhes que as narrativas das professoras vinculam e colocam em evidência podemos perceber que atravessam suas narrativas aspectos de respeito às diferenças e às singularidades (Professora A); as relações humanas no espaço educativo (Professora C); os modos das crianças significarem e fazerem as coisas (Professora B; D) e saberes docentes em diálogos com outras linguagens “Eu viajei. Eu fui em Carlos Drummond de Andrade. ‘Havia uma pedra no meio do caminho’” (Professora E).

Atenta a todas as questões que foram destaque nas narrativas de professoras compreende-se ser indispensável à itinerância da pesquisa interventiva acontecer em processos de diálogos e escutas dos sujeitos participantes. É a partir das discussões, reflexões e proposições elucidadas na partilha que a pesquisa vai sendo ajustada e ressignificada pela pesquisadora, visando atender as reais necessidades do espaço educativo e de seus profissionais. “Desse modo, a pesquisa interventiva, como ação teórico-prática se concebe – e é concebida – como um “estar entre, meter-se de permeio, embaraçar-se” (Almeida; Sá, 2017, p. 9).

Após as reflexões teórico-metodológicas com as telas, seguimos com a circularidade da partilha. A pesquisa foi apresentada por meio de um vídeo, que foi assistido nos celulares das professoras.

Figura 3 - Professoras assistindo o vídeo de apresentação da pesquisa interventiva



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

O vídeo teve o objetivo de apresentar a pesquisa destacando a concepção e os aspectos éticos de uma pesquisa interventiva feita com crianças e professoras, socializar as primeiras ideias e intenções do estudo, os aspectos teórico-metodológicos e as questões implicadas no processo de experiência e formação da pesquisadora que afetou, mobilizou e inspirou a pesquisadora a apresentar a pesquisa na seleção do MPED-FACED-UFBA 2021. Dentre as inspirações para a pesquisa foi destaque a construção do Referencial Curricular Franciscano (RCF), política curricular do município construída coletivamente, pela rede, no período de 2020-2021. Este foi um processo comprometido com a escuta dos sujeitos “curriculantes” (Macedo; Azevedo, 2013; Macedo, 2013), que tiveram suas vozes acolhidas, dentre elas, as vozes de crianças da creche e pré-escola.

Logo após a apresentação da pesquisa, discutimos e refletimos sobre como a escola percebe o movimento da pesquisa interventiva e, como coletivamente, ela pode ser construída com/para esse espaço de Educação Infantil, e quais colaborações a pesquisa pode trazer para a instituição. Em seguida, as professoras

tiveram acesso aos seguintes materiais: tintas, pincéis, carvão, água, tela e esponjas variadas, que estavam dispostos nas mesas da sala de referência organizadas de forma circular.

Nesta etapa do encontro de partilha, de forma coletiva e/ou individual, as professoras representaram, por meio da linguagem da pintura em tela, suas impressões sobre a pesquisa, relacionando-as com suas experiências, saberes e práticas cotidianas. Por meio da arte, elas apontaram compreensões e anunciaram colaborações para o desenvolvimento da pesquisa interventiva.

Nas tessituras do encontro de partilha da pesquisa aqui expressas, resumidamente, foram tecidos, em coletividade e circularidade, com as professoras, coordenadora pedagógica, gestora e vice-gestora escolar, os primeiros fios da pesquisa interventiva, que acontecerá nesse espaço educativo. A partilha da pesquisa possibilitou: (a) apresentar a pesquisa e suas intenções iniciais; (b) aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos adultos da pesquisa; (c) estreitar o vínculo dos sujeitos da pesquisa com o objeto de estudo; (d) ouvir as significações e colaborações dos sujeitos participantes sobre a proposta da pesquisa; (e) discutir com os pares sobre os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa; (f) ampliar a compreensão do cotidiano educativo; (g) articular as intenções da pesquisa às intenções da coletividade e especificidade do espaço educativo; (h) ajustar a metodologia; (i) provocar os sujeitos adultos da pesquisa a estarem sensíveis junto a pesquisa e criar propostas que possibilitem intervenções inovadoras efetivas no ambiente escolar; (j) surgir as primeiras indicações do grupo sobre o desenho da ação interventiva e da produção técnica que representa o produto final da pesquisa.

Esses processos dialógicos apontaram travessias que oportunizam pensar novas formas de compreender a criança e as professoras em seus processos de experiências e relações curriculares no cotidiano. Abriam portas para repensar e ressignificar as práticas, os processos relacionais e interpretativos (Santos, 2017) estabelecidos entre professoras e crianças nos espaços da escola cotidianamente.



A PESQUISA INTERVENTIVA NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: PROFESSORAS E CRIANÇAS EM TAGARELICES CURRICULARES

Figura 4 - Tela produzida pelas professoras B e D



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

Para mim a pesquisa é um instrumento. Oportuniza a escola a pensar como trabalhar o currículo com a criança. A criança nos ensina a pescar, nos ensina a ensinar (Professora D).

As professoras B e D expressaram na pintura dessa tela articulações que estabelecem entre a pesquisa interventiva, a criança e as questões teórico-metodológicas do fazer currículo com a criança no cotidiano. A narrativa da professora D desperta-nos a perceber o reconhecimento e a importância que essa professora atribuiu ao processo da pesquisa interventiva e a conexão que ela estabeleceu sobre a importância da pesquisa “como um instrumento” (Professora D) para possibilitar à escola a repensar as práticas curriculares desenvolvidas com crianças da pré-escola. Certamente, ao narrar “Pra mim a pesquisa

é um instrumento. Oportuniza a escola a pensar como trabalhar o currículo com a criança. A criança nos ensina a pescar, nos ensina a ensinar”, é possível notar que as intenções da pesquisa compartilhadas despertaram para estimular um encontro entre as professoras, suas práticas curriculares com as crianças.

Neste estudo, a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009) que, em seus modos e tempos mostra competência para agir, interagir, experienciar, falar sobre si, a vida e o mundo. São especialistas em transgredir o lugar que a ela reservamos (Larrosa, 2016). As prescrições curriculares (Goodson, 2007) são desmanchadas pelas crianças tagarelando o currículo em todo espaço, tempo e materiais do ambiente escolar.

Esta pesquisa entende e buscou, no encontro de partilha, provocar reflexões de que, para que as práticas curriculares na pré-escola aconteçam com significados para a criança, se faz necessário, em primeiro plano, escutá-las, conhecê-las, entender suas culturas e as suas linguagens (Sarmiento; Pinto, 2004; Friedmann, 2013, 2020; Edwards; Gandin; Formann, 2016; Santos, 2022).

A reflexão sobre a criança criadora de culturas e linguagens para significar o mundo atravessa a pesquisa e foi compartilhada com o espaço educativo e dialoga com o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, ao chamar atenção para a importância de valorizar as significações de mundo que as crianças expressam em suas experiências; com a Lei da Primeira Infância – Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, ao assegurar a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito e com a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, um dos primeiros documentos que tratam da participação das crianças nos assuntos que são de seu interesse.

Sabe-se que, durante longas datas, muito do que se foi dito e feito na Educação Infantil (Kuhlmann Jr., 2015) se desenvolveu sobre o prisma não das crianças, mas sob olhares e perspectivas dos adultos. Não havia espaço para perceber o que afirma a professora D: “A criança nos ensina a pescar. Nos ensina a ensinar”. A Educação Infantil era concebida sem olhar as singularidades da criança. Um movimento excludente, atravessado e impregnado por “uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças” (Cohn, 2005, p. 8) e marcado por uma lógica de inferioridade, silenciamento e de negação da criança enquanto sujeito de direitos (Santos, 2022; Sarmiento; Pinto, 2004). Estudos, como os de Nunes (2018); Franco e Ferreira (2017), têm evidenciado que com as crianças negras esse movimento de exclusão e silenciamento sempre foi mais intenso, cruel, agressivo e desumano.

O processo de partilha já aponta indícios de que as intenções da pesquisa, no seu desenvolvimento, poderão provocar as professoras a refletirem e/ou ampliarem processos de compreensão sobre a importância de escutar a criança em seus movimentos tagarelos nas práticas curriculares na Educação Infantil. Esse anúncio pode ser visto na narrativa da professora C:

[...] Relacionando a sua pesquisa à questão do currículo quando você fala das tagarelíces, na verdade, é a gente que dá importância, além do que a gente planejou. Quando você traz algo que deixa aberto, cada um faz o que estiver sentindo, o que tiver vontade. Então, eu acho que isso faz parte da tagarelíce porque eu posso colocar o que é meu e cada um coloca aquilo que é seu. E as crianças fazem muito isso (Professora C).

Nesses termos, este estudo tem se unido a Macedo e Azevedo (2013) e preconizado às crianças em seu lugar de crianças “curriculantes” que se apresentam para colorir mais (in) tensamente os cenários curriculares, em geral feitos para elas, mas raramente com elas. As narrativas das professoras descritas acima, de certa forma, demonstram anúncios de que a pesquisa pode promover processos formativos que convoquem as professoras a pensar no currículo como “conversa complicada” (Pinar, 2016) com a criança. Segundo Pinar (2016), o currículo com foco na “conversa complicada” acontece na experiência, no vivido, no diálogo estabelecido no correr do curso do currículo.

Na narrativa da professora C, o encontro da professora com a criança franciscana “curriculante” (Macedo; Azevedo, 2013) também é estimulado quando a pesquisa instiga as professoras a escutarem as *Tagarelíces das crianças*. Esclarecemos que Tagarelíce é um termo cunhado por esse estudo para provocar um olhar afetivo ao que a criança está a dizer constantemente em todos os espaços do ambiente escolar. Envolve em tagarelíce um movimento falante-pensante, criativo-curriculante, relacional-investigativo da criança que espera por ser ouvida e acolhida. Nesses termos, as crianças nos convidam a olhar sua potência criadora e a conhecer suas linguagens (Friedmann, 2013, 2020) percebendo-as singulares no mundo, no seu mundo, no universo do ser criança. Mas, quem escuta as crianças em suas tagarelíces? E tagarelíces de criança importam?

Quando essa pesquisa interventiva é apresentada na partilha, evidenciando em suas intenções bases teórico-metodológicas a centralidade das crianças e professoras na criação curricular, existe um movimento intencional para as práticas curriculares que acontecem no espaço educativo do campo da pesquisa a olhar para as crianças franciscanas²³ reais. Crianças, majoritariamente, negras que, com

23 Termo franciscanas/franciscanos utilizado para nomear as pessoas pertencentes a cidade de São Francisco do Conde-BA. Cidade com população, majoritariamente, negra, localizada na região metropolitana de Salvador-BA.

suas potências de agir e criar, tecem currículos junto com as professoras e devem ser vistas “[...] não apenas pelo que lhes faltam ou por aquilo que sofrem”, mas “[...] também pelo que são [...]” (Nunes, 2018, p. 386) em suas potências de ser criança.

A partir da figura 5, produzida pelas Professoras A e F, é compartilhada a narrativa da professora A, que traz reflexões ricas sobre o currículo e as relações com a realidade, da qual faz parte.

Figura 5 - Tela produzida pelas professoras A e F



Fonte: arquivo da pesquisa (2023).

A colega tinha desenhado o manguezal e eu representei outras partes da natureza. Acho que a pesquisa vai nos ajudar a ir além com a criança. Olhando a criança vamos além com o currículo. Para mim currículo é construção. Eu pensei em fazer o mangue, mas como foi uma produção coletiva o mangue ganhou nova roupagem. Igual a criança ela coloca em suas produções o que ela acha naquele momento, mesmo que tentamos induzir, ela coloca que ela pensa (Professora A).

Somos estimulados a pensar e a observar que se o currículo é concebido como processo de construção e estiver aberto para acontecer sendo *tagarelado* criado praticado por crianças e professoras, ele acontece focalizando o escutar (Freire, 2022; Santos, 2022) e a “conversa complicada” (Pinar, 2016) com os sujeitos “curriculantes” (Macedo; Azevedo, 2013; Macedo, 2013) e, possivelmente, ele abandona as prescrições curriculares (Goodson, 2007) e mergulha nos direitos, na cultura e nas linguagens das crianças (Sarmento; Pinto, 2004; Friedmann, 2013, 2020; Brasil, 2016; Edwards; Gandin; Formann, 2016; Nunes, 2018, Santos, 2022).

Quando a professora A sinaliza “Para mim currículo é construção” sua narrativa nos instiga a refletir sobre a importância de o currículo acontecer com os “praticantes pensantes de cotidiano” (Alves, 2015) que tecem, compõem, decompõem e ressignificam o currículo no seu acontecer (Alves, 2015; Almeida; Sá, 2017; Sales; Carvalho; Sá; 2022; Oliveira, 2016).

E ainda quando a mesma professora salienta “Igual a criança ela coloca em suas produções o que ela acha naquele momento, mesmo que tentamos induzir, ela coloca o que ela pensa” (Professora A) entende-se que a intenção da pesquisa já aponta reflexões no grupo de professoras de que “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (Larrosa, 2016, p. 195).

Pensamento que é confirmado na narrativa da professora A: “Acho que a pesquisa vai nos ajudar a ir além com a criança. Olhando a criança vamos além com o currículo”. Acreditamos que tanto essa narrativa quanto as demais que já atravessaram essa produção sobre a pesquisa interventiva na Educação Infantil apresentam notícia de prováveis encontros das práticas curriculares com professoras e as crianças e com o que elas falam, narram, experimentam, inventam, criam, (re)criam, surpreendem e ensinam com suas especificidades e singularidades em todos os espaços da pré-escola, campo da pesquisa (Nunes, 2018; Santos, 2017; 2022; Edwards; Gandin; Formann, 2016).

Olhar as crianças é se permitir ser guiada por elas. É fazer atualizações como a sinalizada pela professora A “Olhando a criança vamos além com o currículo”. Nesses termos, a pesquisa partilhada com os pares, ao instigar encontrar com a criança com suas experiências e criar com ela currículo, demonstra que a pesquisa, desde as ideias e intenções iniciais, instiga as professoras a ampliar as oportunidades de se permitir escutar as suas tagarelices. Escutar as tagarelices da criança implica em atentar para considerar a sua forma especial de interagir e significar o mundo e conseqüentemente respeitar seus modos de ser e agir como criança no mundo.

Santos (2022) nessa tessitura reafirma a urgência por escutar a criança ao apontar, em seus estudos, que em pleno século XXI a escuta da criança é uma luta ética e política em defesa da criança e de sua participação na sociedade. A autora salienta que “[...] crianças continuam sem serem escutadas, mesmo com o avanço e a atualização do que é ser criança feita em pesquisas realizadas em diversos campos do conhecimento [...]” (Santos, 2022, p. 76-77). Para Santos (2022), a escuta constitui ato político-pedagógico por envolver relações de poder e decisão

por escutar ou não a criança. Escutar a criança na pré-escola é decidir por ações cotidianas construídas junto a ela.

Atravessando o processo de partilha da pesquisa e seguindo o curso dessa investigação com o intento de provocar ações interventivas que potencializem professores em tagarelices curriculares com as crianças, a itinerância desta pesquisa interventiva continuará nas próximas etapas a ecoar por meio de debates teórico-metodológicos e práticos que escutar e envolver a criança é o início de todo e qualquer processo educativo a ser desenvolvido com elas.

ANÚNCIOS INCONCLUSOS DE UMA PESQUISA INTERVENTIVA

Figura 6 - Tela produzida pela Professora C



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

A pesquisa faz a gente refletir mais um pouco sobre essas questões de abrir para o novo, para o que a criança traz (Professora C).

Trazemos as reflexões e a tela da professora C para dizermos que cremos que todos os anúncios aqui elucidados nas narrativas das professoras apontam que o encontro de partilha, possivelmente, tenha provocado as professoras dessa instituição de Educação Infantil para ampliar a escolha por transgredir paradigmas sobre a criança, o currículo e as práticas curriculares que, ao longo da história, têm se instituído na Educação Infantil.

É certo que as escolhas são intencionais e políticas. A escolha por essa pesquisa é um movimento político, pedagógico e curricular movido pela certeza da urgência em nos autorizarmos, como professoras da Educação Básica, a reconhecer a autoria do conhecimento que produzimos no “chão da escola” e o lugar de direito para adentrar a universidade pública para produção e socialização de conhecimentos a partir do que vivemos no nosso fazer cotidiano.

Entendemos que reconhecer e defender a importância do currículo construindo por professoras e crianças é uma forma de transgredir as políticas de currículo instituídas para a Educação Infantil brasileira. É uma busca por colocar as crianças diante da possibilidade não só de apresentar pautas curriculares, mas tê-las garantidas nas ações cotidianas que podem acontecer em todo e qualquer espaço da escola.

Nesses termos, finaliza-se essa narrativa, sem concluí-la, pois essa pesquisa interventiva está em andamento e as próximas etapas possibilitarão evidenciar, validar e/ou ressignificar os anúncios aqui elucidados, ampliando as discussões, possibilitando formulações, reflexões, instalações, desinstalações, formações, intervenções e inovações que emergirão no acontecer da pesquisa.

No momento, nos resta dizer que, por um lado, fica o anúncio da importância do encontro da partilha, da validade deste estudo nos termos da pesquisa interventiva do PPGCLIP-MPED-UFBA, e, por outro lado, o sentimento de incompletude, de continuidade, do inacabamento do ato de pesquisar em espaços da Educação Infantil com crianças e professoras.

Seguiremos o curso da pesquisa interventiva nessa pré-escola em processos de circularidades e coletividades, tendo no horizonte as palavras de Manoel de Barros (2010, p. 374), “A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado”. Portanto, movidas pela incompletude, caminhos e anúncios conceituais continuarão sendo cruzados, desmanchados, atravessados, ressignificados e ampliados nos processos dessa pesquisa interventiva e, conseqüentemente, na formação tanto da pesquisadora quanto dos seus pares de investigação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Democracia em risco: a ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. *In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). Nilda Alves Praticantepensante do Cotidianos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 161-169.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos da escola nas lógicas das redes cotidianas. *In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). Nilda Alves Praticantepensante do Cotidianos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 133-151.

ALVES, N. Sobre os movimentos de pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). Nilda Alves Praticantepensante do Cotidianos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 153-160.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Trad. Deyse Batista. Revisão técnica: Marcelo de Abreu Almeida; Maria Carmen Silveira Barbosa. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRANCO, N. H. R.; FERREIRA, F. I. S. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**. [S. l.], v. 19, n. 36 p. 252-271, jul-dez, 2017.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 73 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2023

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In*: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus: Editus, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu. **Latitude**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.28998/lte.2016. n.2. 2616. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 22 jul. 2023.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: FAPERJ, 2016.

pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Concepções de intervenção do mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. 38ª Reunião Nacional da ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA: São Luís/MA, **Anais** [...]. p. 1-6.

PINAR, Willian. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. (Seleção, organização e revisão técnica: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo). São Paulo: Cortez, 2016.

SALES, M. A.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. O A-com-tecer do Currículo em um Curso de Especialização para Professores em Exercício. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 56-68, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70139.

SANTOS, M. O. **"Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?"** Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24562>. Acesso em: ago. 2022.

SANTOS, M. Professor(a) da educação infantil, docência e pandemia. *In*: RIOS, J. A. V. P. (org.) **Profissão docente em questão!** Salvador: Edfba, 2021, p. 119-136.

SANTOS, M. O. Escutar a criança é um ato político-pedagógico. *In*: LEAL, F. L. A.; CAMPOS, K. P. B. **O as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?** Campina Grande: EDUEPB, 2022, p. 73-94.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: **Valores afro-brasileiros na educação**. Ministério da Educação, v. 22, 2005, p. 30-36.

UFBA. **Proposta Curricular**. PPGCLIP-MPED. 2023. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular>. Acesso em: 15 jul. 2023.

6

*Flávia Amâncio Carneiro
Ilka Meyre Alves da Silva
Maria Jucilene Lima Ferreira*

OS SIGNIFICADOS DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DE DIÁLOGOS COM AS JUVENTUDES DO CAMPO

INTRODUÇÃO

Vivemos uma atualidade heterogênea, para alguns as oportunidades socioeconômicas e culturais postas entrecruzam com um futuro esperado, desejado e promissor, contudo, para grande maioria das juventudes, sobretudo do Campo, pensar/planejar esse futuro se torna cada vez mais difícil pois, o sistema educacional atual é predominantemente meritocrático, em que pese, as oportunidades e possibilidades não são equitativas.

Estas juventudes (no plural, sim, pois são atravessadas por diversidades de realidades, formas de se viver esta fase, e ainda de se relacionar e se constituir enquanto juventudes, e com os outros), vivenciam um período de ansiedades e medos, emergidos com a fase de transição que psicologicamente causa grandes inquietações e dúvidas, porém, como pontuam Dayrell e Carrano (2003) erroneamente muitas imagens são construídas sobre as juventudes, estas convivem conjuntamente na construção do modelo social padrão de ser jovem, proporcionando risco em análises negativas, para os autores, um desses modelos costuma ver a juventude como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos como a autoestima e/ou personalidade.

Pensar a educação neste cenário e para este público-alvo, implica refletir que tipo de educação permanecerá. A educação que transforma a sociedade, emancipa o sujeito ou aquela que se tornou mercadoria como afirma Emir Sader (2005, p. 16): "No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos". Esta educação mercadológica, que viola o direito à educação de qualidade, aprisiona o pensamento crítico e reflexivo, torna o sujeito oprimido, produto do mundo capitalista. Dessa maneira, faz-se necessário (re)pensar uma escola/educação pública diferente, que acolha essas diferentes juventudes e os auxilie na elaboração dos seus próprios projetos de vida. Partindo dessas reflexões e dos conhecimentos oportunizados nos estudos no curso do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade MPED-UNEB, aprofundamos o debate sobre a Educação do Campo e as (re)leituras das práticas pedagógicas nas escolas do campo, visando contribuir com a formação integral, a emancipação e auto-organização dos educandos, possibilitando assim, o desenvolvimento econômico, social e político do seu território, nesse interim buscou-se realizar encontros com jovens do campo denominados Quintais de Diálogos.

A DIVERSIDADE DAS JUVENTUDES QUE OCUPAM OS ESPAÇOS DO ENSINO MÉDIO

A notória variedade de perspectivas que os jovens desta atualidade criam, seja em relação às escolhas profissionais ou pessoais, divergem e são comumente aceitas entre eles próprios com suas escolhas e formas diferenciadas de projetar o futuro seja este projeto profissional, pessoal ou nas palavras de William Damon (2009) "Projeto Vital".

Muitos destes jovens têm perspectivas truncadas, seja por condições sociais, econômicas, pela ausência familiar e ou de uma instituição escolar que possibilite pensar e refletir seus planos e ampliar conhecimentos.

Dessa maneira, seus projetos profissionais são negados, postos em suspensão, diante das condições materiais e objetivas para a produção da vida. Ou seja, viver é a necessidade primeira, a emergência que não pode dar vazio a um projeto de vida – a um sonho.

Para tanto, pergunta-se, será que os jovens encontram o que buscam na escola? Será o conhecimento escolar significativo à vida destas juventudes? A escola tem contribuído para os projetos de vida destas juventudes?

Faz-se necessário (re)pensar que a escola é, lugar de produção de conhecimentos e também de transmissão de conteúdos historicamente acumulados, dessa maneira, indagamo-nos muitas vezes, como professores, o nosso papel no mundo e enquanto motivadores, transformadores da realidade através do fruto do trabalho pedagógico.

Pensar a educação, é com certeza tarefa difícil e complexa, envolve, para além da formação acadêmica profissional um esperar como bem pontua Arroyo (2014, p. 55), é preciso, "perguntar-nos que práticas inovadoras estão acontecendo nas escolas, nas diversas áreas do conhecimento" sendo cabível pensar como ser profissional/educador(a) em pleno século XXI onde as tantas inovações atraem sobretudo esse público juvenil e quando a transmissão de conteúdos está cada vez mais acessível a quem busca.

A dimensão do conhecimento deve ser assim (re)pensada como produção de razões, explicações, direcionamentos, e que como tal faça parte das suas realidades e vivências, pois como bem coloca Arroyo (2014, p. 56, grifo nosso), é preciso ter,



[...] como diretriz garantir a esses Outros docentes e esses **Outros** jovens-adultos o direito a se saber, a valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas; reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar nessas relações sociais, políticas e incorporá-las nos currículos, colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. Trata-se de reconhecer os mestres e alunos sujeitos da produção de Outros conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico.

Dessa maneira, os conhecimentos devem ser organizados segundo um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído horizontalmente pela comunidade escolar e representação da comunidade local, onde a escola está inserida, considerando a historicidade dos sujeitos e seus espaços, fazendo leituras e (re)leituras dos conhecimentos dessas juventudes, da sociedade a que estão submetidos, das precariedades que enfrentam e sobretudo do que desejam conhecer, construir e transformar.

Contudo, vale destacar que pensar a construção de conhecimentos outros, não significa podar as possibilidades de conhecimentos universais, mas pensar as ditas “competências” para o Exame Nacional como preparatórias para tais garantias. Assim, nos questionamos quanto ao entendimento do mundo real que nos cerca e sua posição quando se pensa nestes currículos e também indagamos se a socialização dessas juventudes ocuparia alguma categoria na preparação desse ensino. Arroyo (2014), coloca que “outras juventudes” estão chegando às escolas de Ensino Médio que antes não adentravam nestes espaços de conhecimentos, devendo ser também “outros” seus currículos, pois são oriundos de diferentes espaços, classes sociais, populares, de trabalhadores com um presente precário e um futuro incerto. Para o autor, é preciso se pensar “que currículos, que docentes e que Ensino Médio para esses novos-outros jovens” (Arroyo, 2014, p. 61).

Encontrar respostas para estas e tantas outras indagações que envolvem este tema vem construindo questões a serem debruçadas por escritores e pesquisadores, pois se trata de uma (des)construção, de envolver todos em uma igualdade de condições e oportunidades, quando vivemos em uma sociedade antidemocrática, desigual, racista, sexista e dividida em classes sociais. Para Bogo (2010, p. 10),

[...] para que os dominados se emancipem, precisa formar e organizar a sua classe, reconhecer a existência do seu oposto que é a classe dominante, e, a partir disso, procurar, através da luta, ocupar o seu lugar, ultrapassar a natureza da dominação burguesa, minoritária, e instituir a democracia da maioria para a maioria, pondo em movimento a lei dialética

da quantidade e qualidade. Uma classe é a condição para a existência da outra na luta da própria superação.

Nessa perspectiva, os novos-outros jovens, necessitam de um aprofundamento de consciência de classe. Buscando a totalidade da sua existência enquanto estudantes de escola pública, oriundos da classe operária, cujos pais são trabalhadores assalariados do Campo ou da cidade. E, portanto, fazem parte de uma maioria de sujeitos que a elite brasileira prospecta como futuros serviçais. Nesse sentido, além de consciência de classe, as juventudes precisam conhecer e discutir que lugares ocupam na sociedade, além de entender que tipo de currículo é oferecido nas escolas onde estudam. Conhecer todas as perspectivas orientadas e construídas para o Novo Ensino Médio, desvendando a verdadeira ideologia impregnada nas estruturas montadas para os alunos. Identificando a existência de garantias à emancipação humana e/ou transformação social.

UM OLHAR PARA AS MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO: MELHORIAS PARA OS JOVENS OU PARA O CAPITAL?

Diferente do que orienta Paulo Freire (1987), sobre educação, os alicerces do modelo atual da educação brasileira respondem as necessidades do mercado de trabalho, como bem pontuam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 253), "observou-se um movimento mundial, impulsionado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, no sentido de reformar a educação e ajustá-la às novas demandas do mundo do trabalho".

Com discursos de combate às desigualdades educacionais e aquebramento do gargalo da educação brasileira, a saber Ensino Médio, foram e ainda estão sendo pontuadas mudanças que transformem essa etapa, definindo, dentre outras alterações, uma nova organização curricular com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Em síntese, com esta, os estudantes "farão ilusoriamente" a opção pelos componentes curriculares do seu interesse nas quatro áreas do conhecimento; linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais. Embora haja a possibilidade de escolha, as nossas escolas não têm um padrão homogêneo nas suas estruturas, ou seja, não possuem espaços físicos e profissionais preparados para atuarem em todos os campos/componentes e,

portanto, não terão condições de oferecerem amplas possibilidades de escolhas. Daí, a expressão utilizada de “falsa ilusão”, o que se observa é a desigualdade entre as redes de ensino público e privado, e a criação de um fosso mais amplo e profundo no sistema educacional do Brasil.

Não obstante à legislação, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), serve para nortear a elaboração de currículos, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e implementação dos novos itinerários formativos, como direciona a Portaria nº 1.432, “os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional” (Brasil, 2018). Assim, a redução e ou (re)organização com os ditos itinerários, diminui as chamadas disciplinas da base comum curricular, aumenta o tempo escola dos jovens do Novo Ensino Médio:

Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas (Brasil, 2018).

Para efeito, essa pretensão de formação básica, com sua reorganização curricular pautada em itinerários e escolhas de áreas inquieta-nos quanto a sua efetividade para sanar os problemas educacionais direcionados ao Ensino Médio no Brasil. Vez que em prática reduz-se carga horária de conhecimentos basilares.

Paulo Freire, nosso mentor educacional, deixa um legado de inspiração e motivação à luta contra o que ele denomina de opressão. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987), faz críticas a este modelo educacional que conduz ao conformismo social, por sua vez, a educação precisa servir como agente de revolução e não como meio técnico que objetiva simplesmente a conquista de inserção profissional. A educação deve conduzir os estudantes a pensarem e entenderem os porquês que os rodeiam, entender os fatos sociais para atuarem como sujeitos/cidadãos em uma sociedade dividida em classe e desigual.

A educação é assim meio de humanização, e esta, precisa de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 1987, p. 20). O autor supracitado, levanta questionamentos de como estes oprimidos

poderão participar de uma pedagogia da libertação, vez que estão na imersão do seu estado de oprimidos e como tal poderão passar para o estágio de opressor, se assim conseguirem galgar caminhos prósperos.

A superação deste estado de alienação e desumanização, fruto do sistema capitalista, precisa se consolidar através de uma educação que envolva os sujeitos interessados no processo e não para os sujeitos, como vem acontecendo na atualidade. Esta educação ainda é resultante dos fortes resquícios de heranças coloniais que agora neoliberalizam a educação. No artigo: *Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia*, Oliveira (2020), firma uma ligação entre o dendê, tempero/cultura e africanidade, pertencente a culinária baiana, com a impossibilidade de um currículo “uno” para a Bahia, visto que esta (re)organização não consegue incorporar as várias “culturas” existentes dentro de uma mesma Bahia, território amplo e diverso culturalmente. Canaliza-o como instrumento normativo que para Oliveira (2020, p. 191-192),

Por um lado, o intuito de prever situações formativas e de planejar sonhos da juventude na escola deixa escapar o imprevisível que atravessa os muros da escola; por outro, não assume o compromisso de pensar a juventude a partir de marcadores como raça, gênero e sexualidade, que permitiria perceber que, para transitar entre o Ensino Fundamental e o Médio, os jovens negros precisam permanecer vivos.

A autora traz dados contundentes, retirados de fontes como Atlas da Violência, donde a evasão e distorção idade-série são gritantes no município de Conceição do Coité-BA, Brasil, cidade pequena, localizada no interior do Sertão Baiano com população estimada pelo censo IBGE (2010), de 62.040 habitantes. Ainda assim, Oliveira (2020), ressalta o crescente número de homicídios, sobretudo envolvendo a população negra, e aqui também demarcamos “jovens”, estudantes de escolas estaduais a qual gera parte do título, assim como na obra de Conceição Evaristo (2016), “a gente combinamos de não morrer”.

Problemas como evasão, reprovação, falta de interesse com o que é trabalhado na escola, estão dentre os principais problemas percebidos nesta pesquisa interventiva, a qual criamos uma metodologia com encontros de jovens que denominamos: Quintais de Diálogos, para Moll (2001), fatos como estes podem ser denominados de patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar, à medida que avança o nível escolar, acentua-se as exclusões, por razões estruturais, organização escolar e inserção das juventudes no mundo do trabalho. Esse panorama determina a necessidade de transformação tanto na escola como de forma ampliada no Ensino Médio. É inegável as múltiplas falências educacionais,

contudo pensar em um currículo uno, construído verticalmente, acredita-se não ser um caminho promissor para buscar melhorias e avanços na educação deste país.

A preocupação latente entre vida e educação ecoam na escola pesquisada por Oliveira (2020), assim como também nos Quintais de Diálogos estabelecidos com os jovens desta pesquisa, buscando entender em ambas as pesquisas a preocupação entre permanecer ou abandonar nos que sobrevivem a ambiência da escola. Assim, como no conto de Conceição Evaristo o combinado quebrado “de não morrer” é resultante de causas estruturais da sociedade capitalista e extremamente racista, mesmo em um país de maioria de pretos, pretas e pardos. A necropolítica²⁴ impõe, muitas vezes, a vida futura dos jovens em uma incógnita de indecisão e medos, confiam à escola, sua segunda casa, e principalmente lugar de apoio e de crescimento pessoal e profissional.

Dessa maneira, embasar a construção de um documento intitulado currículo nacional que (re)afirma o contexto sócio-histórico marcado pelas exclusões e tantas outras formas de segregações das minorias brasileira não representa efetivação de uma educação que vise desenvolvimento humano em sua omnilateralidade e sim o cumprimento de metas exigíveis de agentes mercadológicos.

O currículo Bahia, preconiza princípios e diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação (PEE); reafirmados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Nestes modelos, os sujeitos sociais são levados à passividade e aceitação das condições que lhes são impostas, para Freire (1987), os professores precisam ocupar seu papel e atuarem em uma práxis transformadora, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 1987, p. 25). Essa práxis, modificará a situação de opressão e as estruturas atuais, iniciando pela tomada de consciência de sua situação e do meio. Neste sentido, educadores e educandos engajados na luta pela humanização educacional, poderão, a partir da educação, possibilitar a construção de uma sociedade outra.

Paulo Freire (1987, p. 26-27), ainda discerne que essa pedagogia é construída com e não para, assim,

24

Termo cunhado por Achille Mbembe, filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês reconhecido como estudioso da escravidão, da descolonização, da negritude, para o autor a necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

[...] a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? Esta é, sem dúvida, uma indagação da mais alta importância, cuja resposta nos parece encontrar-se mais ou menos clara no último capítulo deste ensaio. Ainda que não queiramos antecipar-nos, poderemos, contudo, afirmar que um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização.

Desta maneira, entende-se a grande relevância da autoparticipação dos estudantes/jovens em seus próprios processos de libertação, de consciência e atuação, não retirando da educação o seu processo de contribuidora deste e de outros muitos processos que formam e transformam o cidadão, pois o sentido de educação transcorre os olhares de formação técnica e ou profissionalizante.

Considerando esta amplitude de sentidos educacionais é que se pode analisar a pretensão do Novo Ensino Médio como mecanismo de continuidade e perpetuação do modelo social excludente e atual, onde, o ser humano passa a ser mercadoria e está, para além de representar venda de força de trabalho representa exploração para produção que Marx (2013), denomina de mais valia. Convergindo com Marx entorno da concepção da pessoa na perspectiva de mercadoria, o novo negócio da realidade, o superávit comportamental, a professora universitária Shoshana Zuboff, publicou em seu livro *A Era do Capitalismo de Vigilância, a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder* que "o capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais" (Zuboff, 2020, p. 18).

A PEDAGOGIA DOS QUINTAIS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA SE (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO

Os jovens participantes da pesquisa são oriundos do campo, de povoados diversos, com formas variadas de viver as juventudes, sejam por questões sociais, econômicas ou familiares, compõem as juventudes do campo, estudantes do último ano do ensino médio que comungam o sentido de lugar e escola, como pontuado pelos participantes a escola é: Lugar de encontrar com outros jovens e de estabelecer laços, amorosos, afetivos, de alianças e de buscar um futuro melhor, configurando em uma segunda casa, onde pode-se ficar à vontade,

e conversar sobre tudo o que se pensa e faz, lugar de dividir gargalhadas e medos, ponto de encontro de amigos, e também lugar de responsabilidades. Um lugar da dialogicidade e esta se conflui na ação para/com ação.

Nas palavras de Carlos (2007, p. 22), "O lugar contém uma multiplicidade de relações, discerne um isolado, ao mesmo tempo em que se apresenta como realidade sensível correspondendo a um uso, a uma prática social vivida". Esse lugar "escola" é carregado de sentimentos e significados pois, infere tanto em valores como formações, ou seja, a escola é lugar que "implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias" (Libâneo; Oliveira; Tosci, 2012, p. 132).

Esta dialogicidade, característica essencial da pedagogia dos encontros com os jovens denominados na pesquisa de Quintais de Diálogos, surge com as memórias de uma ambiência de historicidade, afetividade, construídos e (des)construídos com o intuito de propiciar momentos e movimentos de escuta, troca de experiências e autorreflexão. O referido nome escolhido "Quintal" comumente denominado na região semiárida do nordeste baiano, está para além de espaço de extensão das casas familiares, pois é muitas vezes lugar escolhido para encontro dos mais íntimos, próximos, onde de forma improvisada (a)contecem os melhores bate-papos.

Inspiradas nestes lugares de (a)contecimentos construímos de forma horizontalizada a metodologia da pesquisa interventiva, iniciada no projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulado: *Quintais de Diálogos para Além dos Muros da Escola*, enfatiza como os projetos de vida de jovens do campo se veem encurralados nesta forma de sociedade expropriadora. Parte desta pesquisa está presente neste texto com os resultados de um dos Quintais. Nestes encontros/ Quintais²⁵ de Diálogo como bem coloca Freire (1987), refletimos o existir, e existir humanamente, é pronunciar o mundo e modificá-lo.

Neste sentido, foram estruturados outros encontros em que a dialogicidade era o ponto motriz para ação-reflexão, onde a práxis dos encontros andam juntas com a problematização dos sujeitos (aqui jovens), como bem coloca Freire (1987, p. 51), sobre o diálogo.

25 Quintais de Diálogos, método criado na pesquisa de Mestrado em Educação e Diversidade intitulada: *Juventudes, educação e trabalho: perspectivas sobre o projeto de vida de jovens do campo*.

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A horizontalidade na organização e no ato de (a)contecer os Encontros/ Quintais, fez com que todos se sentissem comuns, iguais, horizontalmente e não autossuficientes, estabelecendo confiança de ouvir e falar onde cada vez mais se tornam "companheiros na pronúncia do mundo" Freire (1987, p. 52), e com esta, criam-se momentos e movimentos de pensar/repensar/existir/transformar, "com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas" (Freire, 1987, p. 77).

Com efeito, buscando uma práxis revolucionária e preterindo alcançar a libertação dos oprimidos, de suas amarras sociais que os impossibilitam de sonhar e lutar, o espírito de partilha é amplamente desenvolvido nos Encontros Dialógicos/Quintais. Este é amparado no entendimento de temas geradores surgidos das próprias realidades de fala dos sujeitos (jovens) da ação. Por vezes, e aqui nos cabe um adendo, os jovens colocam por que a escola/a aula não poderia usar esta mesma dialogicidade para tratar de temas que são valiosos para si? Por que se engessa tanto as aulas de maneira que suas realidades são postas em um plano transgredido? Para Moll, (2017, p. 63), esta resposta está no sentido de organização do ensino médio,

Centradas em um intelectualismo estéril, no qual as áreas do conhecimento não conversam entre si e, muito menos, com o mundo da vida dos jovens e do País e focadas na realização de exames para avaliação do sistema e, sobretudo, para acesso ao ensino superior, as práticas escolares no ensino médio reiteram modelos pedagógicos anacrônicos e, efetivamente, legitimam a seleção social determinada historicamente por uma estrutura de matriz escravocrata.

Neste sentido, pensando em uma organização de escola que acolhe as vivências juvenis, lançamos nosso olhar para discussão da implementação do "Novo Ensino Médio" que, muito embora sloganize inovação e avanço, traz em seu bojo itinerários formativos, como "Projeto de Vida", este nada discute com o cidadão que se pretende ser/construir/transformar, está muito aquém de uma Educação Libertadora e Acolhedora e sim, cada vez mais próximo de um ensino técnico com forte teor profissionalizante, como possibilidade dos jovens das classes trabalhadoras adentrarem no mundo dos trabalhos, vale pontuar precarizados.

O NEM, como é chamado o Novo Ensino Médio, precariza a educação e oferece ao mercado a mão de obra barata. Incute no sujeito o discurso neoliberal do empreendedorismo como qualificação para as exigências desse mesmo mercado, expropriando a força de trabalho do próprio trabalhador e, junto com o processo de uberização, elimina os direitos trabalhistas adquiridos ao longo dos anos, através das lutas coletivas.

Este Novo Ensino Médio, instituído através de Lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), com suas ideias gerais de aumento de carga horária e possibilidades de escolhas é mais um mecanismo usado para camuflar as reais causas dos problemas estruturais e educacionais do país, suas raízes históricas de perpetuação das exclusões dos jovens de escolas públicas, contribuindo assim, para reprodução das diversas desigualdades na sociedade de classes.

Notoriamente percebe-se a idealização de uma preparação voltada às competências e habilidades, estas por vezes, recebem críticas por voltarem-se a perspectivas de padronização e intermediação de mão de obra para a sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais, os programas implementados e as narrativas que justificam as mudanças na educação trazem na essência uma resposta/ justificativa à mercantilização da educação. A educação no Brasil em cada contexto social e territorial, historicamente, serviu para a perpetuação de uma classe no poder central. Geralmente, pautada no modelo oligárquico, patriarcal, hegemônico e político. Distante de um pensamento democrático de melhoramento da vida escolar dos alunos e de uma mudança real nas condições de trabalho docente. Tudo gira em torno de uma classe política que desenha sua permanência no poder utilizando-se da Educação.

Portanto, o Novo Ensino Médio, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular alteram substancialmente o percurso escolar dos jovens que não conseguem explicar o que de fato acontecerá na vida deles. Além disso, os alunos enxergam as mudanças como algo determinado, uma (des)ordem que os impedem de elencar as mudanças, visualizar os benefícios e, muito menos, projetar seus sonhos futuros.

Quantas mudanças ao longo da vida para atender uma classe que nunca se sentou no banco de uma sala de aula de uma escola pública nos sertões do Brasil, que nunca precisou fazer escolhas entre ir à escola ou ir ao trabalho para alimentar sua família. Parece-nos que o único objetivo de quem “pensa” nas mudanças educacionais, é manter o privilégio de ter um servo a todo momento, a qualquer custo e principalmente, sem que consiga libertar-se através do conhecimento.

Com efeito, a democratização do ensino no Brasil, não refletiu ampliação de possibilidades educacionais para os jovens pois, é mediada da importação de modelos educacionais que subsidiam o sistema capitalista, a educação fica assim subordinada aos interesses do capital. Nesta conjuntura, a flexibilização do trabalho exige a formação de uma mão de obra multifuncional, assim a educação paramenta-se e organiza-se em torno da preparação servil para esse mercado competitivo, em detrimento de uma educação/formação emancipatória para a vida em sociedade de classe, à qual exige participação ativa em prol de mudanças contínuas.

Os Quintais de Diálogos, ainda que insurgentes, serviram e servirão para demarcar o quanto o modelo de educação hegemônico está fadado ao conformismo, com moldes de uma escola com mordança, muito embora saibamos que toda essa discussão de mudança no Ensino Médio intenciona não revelar/analisar a estrutura social, política e histórica, persistente a decênios. Ancorando-se a criação de um currículo uno pautado na priorização de disciplinas e conteúdos como resolução dos principais problemas educacionais brasileiros, a saber evasão e desigualdade ao acesso ao conhecimento, desprezando assim as condições históricas e sociais que as juventudes vivenciam.

Nesta perspectiva, esta educação torna-se um projeto menor, acoplado a um projeto de país que os atuais governantes pretendem para um futuro, de não desenvolvimento educacional das populações trabalhadoras, a servil da classe elitista que se manterão nas mesmas e progressivas ascensões, em detrimento das exclusões das maiorias. Assim urge a união através de articulações sociais para construção de um projeto outro de sociedade, de educação e de país, onde a construção de currículos não sejam o desenlace da transformação social e a escola pública não seja desvalorizada em sua natureza de ser escola, mas lugar de vivências e produções de conhecimentos e de emancipação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Pensar o ensino médio por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

BOGO, A. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. 85p.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Observatório Jovem**, 2003. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: jan. 2023.

DCRB. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Ensino Médio**, primeira versão Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2021.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

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

IBGE. **Conceição do Coité**. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama>. Acesso em: fev. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 5 ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, I. V. S. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 181-202, set./dez. 2020.

SADER, E. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, I. M. A. **Juventudes, Educação e Trabalho**: Perspectivas sobre o projeto de vida de jovens do campo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité, 2021.

TOKARNIA, M. MEC apresenta novo Enem; veja as mudanças. **Agência**, 17 mar. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-03/mec-apresenta-novo-enem-veja-mudancas>. Acesso em: mar. 2022.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.



7

*José Humberto da Silva
Valdir dos Santos*

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS
DE JOVENS ESTUDANTES
TRABALHADORES:**

**UMA ANÁLISE DOS ITINERÁRIOS
DOS JOVENS DO PROEJA,
NO CEEP PIO XII – JAGUAQUARA-BA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98997.7

INTRODUÇÃO

A relação entre trabalho e educação é um elemento estruturante na construção da identidade juvenil, para muitos jovens essa relação teve início ainda na infância, tirando-os muitas vezes da escola (Silva, 2019). Por não conseguir conciliar trabalho e estudo, muitos jovens passaram por reprovações contínuas ou desistiram de estudar em algum momento da vida, esses retornaram à escola a partir dos cursos técnicos na modalidade Proeja. Assim, os espaços formativos (escalares e/ou não) apresentam sentidos e perspectivas diferentes para os estudantes, quando se trata da juventude trabalhadora eles têm significados que dialogam com duas condições objetivas de vida.

Diante da diversidade de tarefas que muitas vezes o jovem se vê envolvido, ele precisa lidar também com a busca de alternativas para alinhar sua formação escolar com o trabalho. Esses jovens chegam aos cursos de qualificação profissional de nível médio trazendo suas histórias, expectativas e sonhos. Muitos são impulsionados para o ensino noturno, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou em programas de Educação Profissional, a exemplo do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Na juventude, o trabalho pode ser considerado uma forma de emancipação e inserção na vida adulta, mas, para os jovens da classe trabalhadora, esse trabalho assume, também, a condição de sobrevivência.

A juventude trabalhadora²⁶ que frequenta o Proeja enfrenta situações diversas para adentrar e permanecer na escola, ela traz a expectativa de que possa, com a qualificação profissional, atender às exigências do mercado de trabalho. Esse público é um dos que mais sofre com o desemprego no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a taxa de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos de idade ficou em 31,6% no quarto trimestre de 2019. Com isso, as salas de aula dos cursos do Proeja apresentam jovens marcados pelo subemprego, desemprego e, não raras vezes, pelo desalento por estarem a tanto tempo fora do mercado de trabalho, por isso percebem na educação uma possibilidade de melhorar seus currículos e sair da condição incômoda de desempregado. No entanto, Silva (2012) lembra que o desemprego não deve ser justificado pela formação insuficiente dos trabalhadores, situação

26

Para maior aprofundamento consultar os estudos de Silva (2009, 2012).

que ainda é disseminada. Segundo esse autor, isso passa a falsa ideia de que o investimento na escolarização e na qualificação profissional seja a única estratégia capaz de solucionar o fenômeno do desemprego.

Dessa forma, esse estudo se justifica pela necessidade de que haja uma reflexão nos Centros de Educação Profissional a respeito dos jovens que acessam os cursos técnicos na modalidade Proeja, para que possam entender de que maneira esses cursos contribuem com a trajetória formativa dos estudantes. É necessário que nos cursos de qualificação profissional, sobretudo o Proeja, o processo de reflexão sobre a formação e organização social para o trabalho aconteça de forma ampla, de modo que os sujeitos admitidos nesses cursos possam compreender seu papel social como trabalhadores e seres humanos.

A pesquisa que se segue no presente trabalho foi realizada com 40 jovens estudantes dos cursos técnicos, na modalidade Proeja, do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) em Alimentos e Recursos Naturais Pio XII de Jaguaquara-BA. Homens e mulheres, trabalhadores/as, negros/as, de baixo poder econômico, moradores/as da cidade e do campo, que trazem em suas trajetórias formativas as marcas dessas condições sociais. Dessa maneira, este estudo pretende responder ao seguinte questionamento: como se revelam as trajetórias formativas da juventude trabalhadora que cursa a educação profissional, na modalidade Proeja, no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP Pio XII) em Jaguaquara-BA?

Para responder à questão central deste artigo, definimos como objetivos específicos: (a) construir o perfil sociodemográfico dos jovens que frequentam os cursos de educação profissional na modalidade PROEJA do CEEP Pio XII; (b) identificar os motivos que conduzem as trajetórias dos jovens à educação Profissional; e (c) analisar as contribuições dos cursos de educação profissional para as trajetórias de formação e trabalho dos jovens trabalhadores.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa é um estudo de caso descritivo em que se desvela o percurso formativo da juventude trabalhadora que frequenta os cursos técnicos da modalidade Proeja. O objetivo principal numa pesquisa descritiva, como aponta Gil (2018), é a “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, no estabelecimento de relações entre variáveis!”

Nessa pesquisa, o fenômeno, ou o grupo analisado, é exposto e detalhado, de forma que as opiniões dos sujeitos pesquisados permitiram o aprofundamento da investigação ao relacionar os diferentes fatores que contribuíram para o objeto de estudo.

As informações necessárias à pesquisa foram colhidas a partir do desenvolvimento de questionário, organizado em formulário eletrônico, aplicado com os estudantes matriculados nos cursos técnicos de Alimentos e Administração do Proeja, no CEEP Pio XII.

Devido ao contexto pandêmico de covid-19, para a elaboração do instrumento foram utilizadas questões objetivas e subjetivas disponibilizadas em formulário digital, utilizando a plataforma digital gratuita *Google Formulários*®. Um *hiperlink* do questionário foi criado e encaminhado para as redes sociais dos estudantes do Proeja do CEEP Pio XII, que se dispuseram a encaminhar, da mesma maneira, para os demais colegas de sala, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram respondidos 40 formulários ao longo do processo de coleta (primeiro e segundo semestres de 2020).

Esse processo metodológico, em que os dados são coletados a partir da disseminação do instrumento por pares dos sujeitos da pesquisa, é conhecido como amostragem em bola de neve, *snowball* ou *snowball sampling*. Trata-se de uma técnica de coleta de amostra não probabilística, que usa cadeias de referência. Essa técnica consiste em que participantes iniciais de um estudo indiquem novos participantes do mesmo grupo do qual faz parte, até chegar a um ponto de saturação (Vinuto, 2014).

A técnica escolhida para tratamento, análise e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). De acordo com a autora, a análise de conteúdo se constitui por diversas técnicas a partir das quais se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de textos orais ou de textos escritos.

OS JOVENS TRABALHADORES ESTUDANTES NO CEEP PIO XII

As informações do Sistema de Gestão Educacional (SGE), da Secretaria da Educação do estado da Bahia (SEC, 2020), revelam que dos 94 estudantes matriculados no curso técnico em Administração e no técnico em Alimentos na

modalidade Proeja no CEEP Pio XII, no ano 2020, 79 estudantes estão na faixa etária considerada jovem (15 a 29 anos)²⁷.

Para melhor caracterizar o perfil dessa juventude (79 jovens) que frequenta os cursos do Proeja no CEEP Pio XII, elegemos, como população da pesquisa, 40 jovens estudantes com idade entre 18 e 29 anos, que se dispuseram a responder o instrumento. O corte etário se deu a partir dos 18 anos, pois essa é a idade mínima para ingresso nos cursos técnicos da modalidade Proeja, conforme já destacado anteriormente.

Dos 40 estudantes que responderam o instrumento da pesquisa, 33 jovens estão na faixa etária entre 18 e 24 anos e 7 estudantes possuem entre 25 e 29 anos de idade. A divisão da faixa etária que caracteriza a juventude, estabelecida no Brasil pela Política Nacional da Juventude, apresenta três grupos etários: jovens-adolescentes (15-18 anos), jovens (19-24 anos) e jovens-adultos (25-29 anos). A presença expressiva dos jovens de 18 a 24 anos de idade, nos cursos do Proeja, reitera as discussões em torno da “juvenilização da EJA²⁸”, um fenômeno que vem acontecendo na educação brasileira, cujo debate se constitui, sobretudo, pelos sentidos que os jovens dão às classes de EJA, visto que, a “[...] presença da população juvenil vem modificando, sobretudo, os cenários educativos e alterando as relações sociais entre os sujeitos inscritos nos diferentes tempos, espaços e gerações” (Silva, 2019).

Outro fator relevante ao tratar da juventude trabalhadora estudante do Proeja é a presença feminina nos cursos técnicos dessa modalidade. Nas turmas de Proeja, as mulheres jovens marcam presença. Entre os estudantes que responderam o questionário, há uma predominância feminina nos cursos de Administração e Alimentos, somando 25 mulheres nos dois cursos, contra 15 estudantes do sexo masculino. Segundo Ramos e Drago (2017), “[...] a acentuada presença feminina no Proeja evidencia a ausência da mulher do sistema de escolarização formal na idade considerada regular e a busca pela sua reinserção, ainda que tardia, por meio do programa”. Muitas dessas jovens tiveram a necessidade de abandonar a escola em algum momento da vida para formar uma nova família, cuidar de seus filhos ou familiares idosos ou mesmo trabalhar. Elas possuem jornadas duplas e até triplas de trabalho, dividindo seu tempo entre o cuidado com a casa e as atividades

27 Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerado jovem quem tem de 15 a 24 anos. No Brasil, essa faixa etária é ampliada e a Política Nacional de Juventude (PNJ) classifica como jovem todos os sujeitos que possuem de 15 a 29 anos de idade.

28 A juvenilização da EJA é como tem sido chamado o fenômeno da presença marcante dos jovens nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, o que vem acontecendo a partir da década de 1990. Para um maior aprofundamento, consultar Haddad e Di Piero (2000), Sposito (2002), Carrano (2007), Arroyo (2017), dentre outros.

remuneradas, retornaram ao espaço escolar na perspectiva de que ao retomar os estudos possam conseguir um trabalho melhor e qualificação profissional.

Ainda sobre a presença feminina nos cursos técnicos do Proeja no CEEP Pio XII, verificamos que, no curso técnico em Administração, as mulheres compõem 37,5% do público desse curso, enquanto no curso técnico em Alimentos chega a 80% de presença feminina. A presença massiva de mulheres no curso de Alimentos, em comparação com o curso de Administração, levanta a discussão a respeito das relações de gênero na educação profissional. Alguns cursos de formação profissional, a exemplo do curso de Alimentos, se aproximam do que a sociedade coloca como formação para um trabalho típico feminino. A discussão da relação entre trabalho e gênero aponta para uma separação social que existe entre o dito “trabalho de homem” e o “de mulher”, resultando em um valor atribuído ao trabalho realizado pelos homens em detrimento ao das mulheres, conforme colaboram Hirata e Kergoat (2007). Logo, é possível inferir que a presença marcante das mulheres no curso de Alimentos, e a redução dessa população nos cursos de Administração, é um reflexo da divisão sexual de formação para o trabalho.

Nos aspectos referentes a cor da pele, a juventude pesquisada é de maioria negra. São 67% de pardos e 15% de pretos num total de 82% de jovens declarados negros.

Apesar de estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) apontarem que a maioria dos estudantes do Ensino Médio são brancos, uma análise mais apurada de cursos técnicos de nível médio, a exemplo do Proeja, revela a dualidade estrutural presente na educação brasileira. A oferta educacional desigual para as diferentes classes sociais revela o antagonismo de classes presente em nossa sociedade e que adentra o espaço escolar. Beltrão (2005) afirma que as desigualdades raciais também se constituem como desigualdades sociais se forem examinados os dados relativos à escolaridade, desagregando-os pelas diferentes categorias de cor ou raça que compõem a população brasileira.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Xavier (1990), Kuenzer (2005), Cunha (2000) e Cêa (2006) afirmam que a dualidade estrutural da educação brasileira tem sua maior expressão no Ensino Médio, uma vez que esse nível educacional cumpre a função de preparar a classe dominante para continuar a reproduzir as relações de domínio e poder, ao passo que é oferecida de forma fragmentada para a classe trabalhadora, a fim de prepará-la para o trabalho. Desse modo, valida-se a formação intelectual e humanista para os que “conduzem os rumos da nação” e a educação profissional e específica aqueles que impulsionam a industrialização.

A incapacidade de superar a contradição entre formação geral *versus* formação profissional, dentro desse contexto de preocupações, acabou garantindo a pior espécie de especialização no campo do ensino, a separação entre a educação das camadas privilegiadas e a educação das camadas subalternas (Xavier, 1990, p. 114).

Com relação a renda, 72,5 % dos pesquisados revelam não possuir nenhuma renda fixa e, portanto, não contribuem cotidianamente com as despesas familiares. A renda familiar de quase todos esses jovens é, também, muito baixa. A situação financeira das famílias e as condições dos arranjos familiares de origem dos jovens influenciam no seu desempenho escolar e no acesso ao Ensino Médio, como afirmam Corrêa e Lima (2015). Mesmo assim, para muitos jovens brasileiros o ingresso no mercado de trabalho é necessário e deve-se, principalmente, à dificuldade econômica de suas famílias.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS PARA ACESSO DOS JOVENS AO MUNDO DO TRABALHO E PARA SUA FORMAÇÃO HUMANA

CONTRIBUIÇÕES PARA A INSERÇÃO DOS JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO

A educação profissional, sobretudo para os jovens, se apresenta como um campo de possibilidades diante das incertezas impostas pelo mercado de trabalho. Para a juventude trabalhadora, a profissionalização pode ser uma via para alcançar o trabalho almejado. Na condição de empregados (ou não), os jovens que buscam o Proeja aspiram por melhores condições de vida e acreditam que precisam acrescentar às suas experiências a certificação concedida por um curso técnico de nível médio.

Em busca de uma oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, a juventude, muitas vezes, é obrigada a se adaptar às exigências desse mercado, e uma dessas é a qualificação profissional. Para atender a essas exigências, muitos jovens se inscrevem no Proeja, acreditando que os cursos ofertados nessa modalidade possam contribuir com seu acesso e permanência no mercado de trabalho.

Dentre os 40 jovens que compuseram o universo desta pesquisa, 21 deles afirmaram que o curso contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, para 21 jovens desse estudo, o seu acesso ao mercado de trabalho teve (ou terá) contribuição da formação técnica recebida no curso que estão realizando.

O curso técnico do Proeja no CEEP Pio XII tem contribuído tanto para a formação técnica, de maneira específica, quanto em outras áreas. Alguns estudantes revelam que:

[O curso me ajudou a] ter mais conhecimento em tais áreas (CPA, 21 anos).

Adquiri mais conhecimentos nesta área que eu não sabia (JMN, 23 anos).

Abrindo minha mente para obter habilidades na minha área de serviço (ESB, 19 anos).

Em conhecimentos amplos, que possibilitam trabalhar em inúmeras áreas. Daí a grande versatilidade dos profissionais, o que aumenta muito a empregabilidade (CAM, 21 anos).

As falas acima revelam a importância do curso para esses jovens em relação à aquisição do conhecimento. Para esses sujeitos, o curso ajudou a conseguirem seu trabalho a partir do que aprenderam. O Documento Base do Proeja afirma que os cursos dessa modalidade devem proporcionar aos estudantes conhecimentos científicos e tecnológicos que permitam compreender o mundo e nele atuar (Brasil, 2007).

O mercado de trabalho exige cada vez mais que os sujeitos tenham conhecimentos de áreas diversas e que sejam capazes de aplicar esses conhecimentos em situações do cotidiano de trabalho. O mercado de trabalho atual está relacionado com a sociedade do conhecimento, exigindo do trabalhador qualificação, versatilidade e disponibilidade para o aprendizado contínuo, impondo uma ruptura com horários, locais e funções pré-definidas. No entanto, é uma situação delicada, pois, como afirmam Silva e Segnini (2020), esse é um discurso capitalista que explora o “capital humano”, mas não garante que jovens entrem ou permaneçam no mercado de trabalho, mesmo sendo qualificados.

Há ainda, para outra parte desses estudantes, a perspectiva que o curso técnico trouxe uma contribuição para aqueles que querem construir seu próprio negócio. Na intenção de superar o desemprego, muitos jovens apostam no trabalho informal como oportunidade de suprir suas necessidades básicas. A juventude trabalhadora tem sonhos e objetivos a serem alcançados, e muitos desses jovens, amparados no discurso do empreendedorismo, nutrem o desejo de abrir o próprio

negócio. Para esses sujeitos, o curso técnico tem contribuído nesse aspecto, conforme revela a fala a seguir: “Experiência e aprendizado para abrir meu próprio negócio” (SSB, 18 anos).

A fala do estudante aponta o desejo desse sujeito em abrir seu próprio negócio. Para ele, essa é uma das possibilidades que tem de acesso ao mundo do trabalho. No entanto, o empreendedorismo, nascido a partir do discurso capitalista neoliberal, de criatividade e de autogestão, em que o sujeito precisa apenas ter uma boa ideia e força de vontade para colocá-la em prática, não revela aos jovens que o sucesso de seus negócios não depende apenas de si, mas também da estrutura macroeconômica do país, podendo incorrer em práticas de trabalho precário e dentro da informalidade.

O discurso do empreendedorismo juvenil é questionável, pois, como corrobora Silva (2012), em nome do empreendedorismo tem se ocultado novas modalidades de exploração do trabalho juvenil. Além disso, trata-se de um discurso distante das classes menos abastadas, que desconsidera aspectos econômicos, sociais e ambientais com influência direta na vida dos indivíduos e que, por si só, não resolve os problemas de empregabilidade dos jovens trabalhadores.

FATORES QUE IMPLICARAM O ACESSO (OU NÃO) DOS JOVENS AO MERCADO DE TRABALHO

Mesmo diante de uma parcela de estudantes que tiveram a experiência de acessarem o mercado de trabalho, a partir da colaboração do curso que estão realizando, para 19 estudantes pesquisados a visão é outra, para esses sujeitos o curso técnico não colaborou para seu ingresso no mercado de trabalho.

O expressivo contingente de jovens pesquisados afirmando que o curso não contribuiu para sua inserção laboral nos impele a refletir em que medida os cursos técnicos de nível médio na modalidade Proeja no CEEP Pio XII estão alcançando seu objetivo de preparar os jovens para o trabalho, haja vista que essa é uma das finalidades da Educação Básica, mas uma parcela tão expressiva desses sujeitos (19 estudantes) não tem percebido essa contribuição.

A colaboração da educação profissional para a inserção dos jovens no mundo do trabalho esbarra em alguns problemas. Para os 19 sujeitos dessa pesquisa, essa colaboração do curso não se deu devido a:

a. Falta de vagas e oportunidades de inserção laboral na cidade

O curso técnico gera expectativas na vida dos jovens, no entanto, não é garantia de que sua realização fará com que o estudante alcance seus objetivos. Isso porque o curso somente não assegura a resolução de situações complexas de ordem econômicas e sociais, como o desemprego. Os estudantes relataram que a falta de oportunidade é um dos fatores que não contribuem para a sua inserção no mercado de trabalho. Para esses sujeitos: “Faltam vagas de emprego na minha cidade” (LSS, 19 anos). “Faltam oportunidades” (VSL, 19 anos).

As falas desses estudantes apontam que apenas a formação técnica não é suficiente para que eles consigam um trabalho em sua área de formação. Também apontam que faltam vagas de emprego suficientes na cidade. O desemprego é um problema que atinge uma grande parcela da população brasileira e, sobretudo, a população jovem (Silva, 2009). Em 2020, faltaram vagas de trabalho no Brasil para 13,4 milhões de pessoas, como apontam os dados da PNAD contínua (2020).

Os índices de desemprego juvenil mostram que não é a qualificação profissional o que afasta esses sujeitos dos postos de trabalho, apesar de que a falta de qualificação dificulta ainda mais o acesso da juventude ao mercado de trabalho. Trata-se de uma questão estrutural que envolve a falta de políticas públicas contínuas de inserção desses sujeitos no mundo de trabalho. Como bem defende Silva (2009), apesar de os jovens buscarem os cursos de qualificação, associados à elevação de escolaridade ou não, o número de desempregados não diminui por esse motivo, isso porque os esforços para qualificação de mão de obra não fazem surgir mais empregos.

Em se tratando da contribuição do curso de maneira mais próxima das questões estruturais de sua implantação, é preciso considerar também a implantação dos cursos técnicos e as demandas regionais. Os cursos de educação profissional no CEEP Pio XII foram implantados a partir do levantamento do potencial local, no entanto, devido ao tempo de implantação, se percebe um número elevado de sujeitos concluintes para a pequena demanda do mercado de trabalho local e regional, o que demonstra uma saturação desses cursos no município.

b. Falta de experiência

Alguns jovens, entre aqueles que revelaram que o curso não colaborou para entrarem no mercado de trabalho, apontaram que não basta apenas a formação oferecida pelo curso, precisam também da experiência. O mercado de trabalho exige, muitas vezes, que os jovens tenham uma experiência anterior,



mas as oportunidades para que eles alcancem essa experiência são poucas. Podemos observar isso nas respostas de alguns estudantes, quando advogam que: "Falta a experiência" (ANAS, 23 anos). "Falta a experiência, [pois] é meu primeiro ano nessa modalidade" (VS, 18 anos).

A fala desses jovens nos impõe a pensar no valor que o curso representa para os estudantes que apostam na formação para conseguirem um trabalho digno. Para eles, os conhecimentos adquiridos no período em que já cursaram ainda não são suficientes para conseguirem um emprego.

A falta de experiência é um discurso recorrente usado para justificar o desemprego juvenil. Trata-se de um discurso usado no mercado de trabalho e reproduzido pelos jovens, legitimando a exclusão promovida pelo mercado de trabalho que usa esse argumento como estratégia para justificar o motivo pelo qual o jovem não consiga um trabalho.

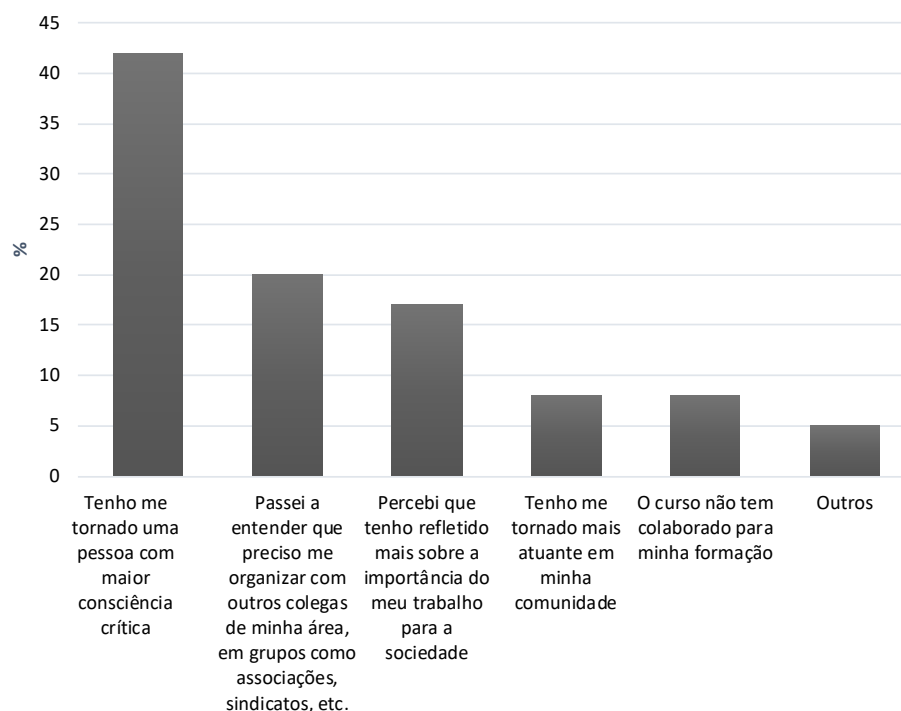
O acesso da juventude ao mercado de trabalho envolve questões diversas e complexas, a qualificação do trabalhador é apenas uma delas. A exigência do mercado de trabalho impulsiona muitos jovens às classes de educação profissional para continuarem seus estudos, pois, mesmo que a qualificação não seja garantia de conseguir um emprego, sem formação, o acesso desses sujeitos ao mercado de trabalho fica ainda mais difícil.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROEJA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS JOVENS TRABALHADORES

Um dos objetivos da educação profissional é a formação de cidadãos com saberes e atitudes que coadunem com as constantes transformações da sociedade e do mundo do trabalho. É a formação integral do sujeito, com a intenção de constituir um cidadão que entenda sua condição de trabalhador, de ser humano e o que isso representa para si e para a sociedade. Assim, entendemos que os cursos técnicos devem preparar os estudantes para entender as relações sociais e obter ferramentas intelectuais para o desenvolvimento das potencialidades que eles devem adquirir para utilizarem na vida produtiva.

A formação da juventude trabalhadora possui outros aspectos além da preparação para ocupar determinada profissão, isso porque a formação desses sujeitos precisa ser plena, visando, também, ao exercício da cidadania. A colaboração dos cursos técnicos para a formação cidadã dos estudantes do Proeja foram organizadas como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Aspectos do curso que têm colaborado para a formação do estudante como sujeito cidadão/cidadã (em %)



Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa, 2020.

Os dados revelam como os estudantes percebem a colaboração do curso que realizam para a constituição de sua formação como cidadão/cidadãs. Fica evidente, nesses dados, a importância da formação humanizadora ofertada pelos cursos técnicos. Para a juventude trabalhadora, os conhecimentos técnicos e científicos do curso têm reverberado na formação para a cidadania. Dessa maneira, verificamos que, se por um lado é possível afirmar que os cursos do Proeja deixaram pouca contribuição para inserção dos jovens no mercado de trabalho, por outro lado, pode-se perceber que, para a grande maioria dos estudantes, o curso deixou um legado para a formação cidadã desses sujeitos.

As informações do Gráfico 1 nos levam a pensar na abrangência dos cursos técnicos e a sua relação com o mercado de trabalho. O ensino centrado em uma formação específica em determinada área não é suficiente para formar o indivíduo, principalmente quando se pensa na diversidade e nos contextos nos quais ele está inserido. Os cursos que estão realizando permitem aos jovens refletirem sobre a condição em que vivem, conforme é apresentado no gráfico, pois, para a maioria

desses sujeitos, a postura crítica diante das situações, a ideia de coletividade e colaboração junto a seus pares são características que esses jovens têm percebido como contribuição dos cursos técnicos.

Percebemos que o Proeja no CEEP Pio XII tem buscado superar as lacunas no processo formativo dos estudantes trabalhadores, contudo, por mais que se trate de um grupo heterogêneo que possui especificidades, o conhecimento mobilizado em sala de aula corrobora o processo formativo dando sentido e significado para sua vida prática. Os dados apresentados no Gráfico 1 desvelam que os processos educativos pelos quais passaram esses estudantes contribuíram para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente da sociedade, atuando como sujeitos ativos nos diferentes contextos que lhes permitem a prática cidadã.

Entendemos que a educação ofertada a esses estudantes busca os caminhos de uma “educação integrada²⁹” para superar as desigualdades históricas relacionadas à aprendizagem e à formação como ação humanizadora. Assim, a educação dos jovens trabalhadores precisa ter mecanismos que os tirem da condição de subalternidade frente aos aspectos opressores da sociedade, ou seja, uma educação que seja “para além do capital”, pois, como aponta Mészáros (2005, p. 48), “[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”. É fato que não se trata de um projeto de educação que seja fácil de ser consolidado, pois ainda é difícil transpormos as barreiras dos discursos oficiais nas práticas escolares cotidianas, porém, não é utópico a tal ponto que não possa ser desenvolvido.

CONTRIBUIÇÕES DO PROEJA PARA O PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES

Reconhecendo que a maioria dos jovens trabalhadores – se não todos – são oriundos de vivências e trabalhos incertos, esses jovens não podem se permitir uma educação que primeiro “forme para a vida” e depois os prepare para uma profissão. Até porque, como provoca Arroyo (2017, p. 56), usando a fala dos estudantes trabalhadores da EJA, “meu tempo é hoje”. No entanto, apesar de entender o caráter provisório no qual muitos jovens estudantes do Proeja vivem, eles precisam se perceber como sujeitos do agora, mas que se reconheçam numa perspectiva de futuro.

29 Para Gramsci (2001), a educação integrada se firma na escola unitária, em que o conhecimento e a cultura precisam ser acessados por todos, para trabalhar e produzir sua existência; bem como, na formação politécnica, que possibilite a compreensão por parte dos sujeitos dos princípios científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais de sua formação e os oriente em suas escolhas.

Ao refletirem sobre um projeto para suas vidas, os jovens partem do contexto em que vivem e percebem sua condição humana. A conclusão do curso, para eles, representa o fechamento de um ciclo importante em suas vidas que dará impulso para o ciclo seguinte. Com a intenção de sabermos sobre os projetos que esses sujeitos têm para o futuro após a conclusão do curso técnico, fizemos o questionamento, então, 18 jovens afirmaram que pretendiam dar prosseguimento aos estudos, 10 estudantes informaram que pretendiam conseguir um emprego na área de sua formação, 10 sujeitos pretendiam abrir seu próprio negócio e dois declararam não terem projetos para o futuro.

É expressivo o número de jovens que pretendem continuar estudando após a finalização do curso. A conclusão do ensino técnico de nível médio permite a esses sujeitos sonhar com novos horizontes, como o acesso à uma universidade. Para esses jovens, o Proeja está contribuindo com a realização de seus sonhos, e nas palavras dos estudantes, o curso:

Despertou um desejo de me aprofundar nos estudos com o foco de que sou capaz de conquistar os objetivos que tenho daqui por diante (JMN, 23 anos).

Com a conclusão do curso que eu tenha mais, incentivo para que eu faça mais cursos (LSS, 28 anos).

Pode me auxiliar na faculdade (LPS, 21 anos).

Me incentiva a estudar mais (VSL, 19 anos).

Me incentiva a continuar aprendendo (VS, 18 anos).

O pensamento desses jovens retrata a confiança que eles depositam na educação para alcançarem seus objetivos. Eles entendem que o curso é uma etapa de sua escolarização que possibilita a continuidade de seu percurso formativo. Apesar das dificuldades de acesso e permanência dos jovens de classes populares ao Ensino Superior, conforme apontam os estudos de Queiroz (2004), Dias Sobrinho (2010) e Trevisol e Nierotka (2016), o Proeja, para esses estudantes, tem os permitido sonhar com uma vaga numa faculdade.

Outro dado relevante é a esperança dos jovens em exercerem a profissão na qual estão se formando. Eles querem ver o investimento que fizeram em sua educação sendo utilizado no trabalho. Nesse caso, não se trata apenas de entrar no mercado de trabalho, esses jovens sonham em colocar em prática aquilo que aprenderam na escola, como revelam as falas dos estudantes a seguir:

Esse curso pode me ajudar a conseguir um emprego na área, e pode me ajudar a abrir meu próprio negócio (GMR, 21 anos).

Arranjando um emprego na área, buscando conhecimentos e me aperfeiçoando no assunto (ANAS, 23 anos).

Dando suporte para ser um profissional melhor (SSS, 29 anos).

Percebemos que o Proeja tem colaborado para que os estudantes visualizem as exigências do trabalho na sociedade contemporânea. Com isso, são ampliadas as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. A formação dos estudantes que estão cursando o ensino técnico de nível médio, conforme preconiza o Documento Base do Proeja (2007), tem, entre suas finalidades, o desenvolvimento de uma educação sólida, que permita a formação integral do educando. Essa formação, assim pensada, contribui para a integração social do sujeito, de maneira que compreenda as relações e a dinâmica do mundo do trabalho.

Diante do exposto, verificamos que os cursos técnicos, na modalidade Proeja, precisam considerar os interesses dos estudantes em relação ao mercado de trabalho e suas condições de vida, visto que muitos jovens depositam nesses cursos a expectativa de seu futuro. O que se percebe, entretanto, é que, seja com a intenção de dar continuidade a seus estudos, ou entrar no mundo do trabalho, os jovens veem na escola um espaço que pode ampliar as possibilidades de alcançarem seus sonhos. Dayrell (2007) afirma que para a juventude, em especial a juventude trabalhadora, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem a depender do momento do ciclo de vida e as condições sociais nas quais o jovem esteja vivendo.

O desafio, no entanto, é construir um processo educativo em que os sujeitos jovens tenham consciência de que não estão na escola apenas na intenção de se preparar para competir no mercado de trabalho, mas que “[...] tenham ciência da produção de sua existência material e simbólica, no processo de transformação da natureza [...]” e formação de sua humanidade (Gonçalves, 2012, p. 31). Para esses jovens, a escola precisa fazer com que percebam a condição de explorado e propor uma nova possibilidade de vida. Dessa forma, é preciso se pensar um currículo em que o trabalho seja um princípio educativo na perspectiva dos trabalhadores, que não limite os saberes apenas para alcançarem um certificado de conclusão de curso, mas que os capacitem a lutar por melhores condições de vida e de trabalho, além disso que os emancipem da instabilidade e da exploração a que a sociedade os condena.

Portanto, constatamos que o Proeja no CEEP Pio XII tem deixado um legado para a juventude trabalhadora. Mesmo diante das dificuldades e desafios que os jovens encontram em seu percurso formativo, eles são sabedores de sua história e percebem os estudos com um propósito para mudarem sua condição de vida. A educação, para esses sujeitos, tem dado a possibilidade de analisarem as complexas relações sociais e da vida produtiva e, conseqüentemente, a se organizarem para alcançar seus objetivos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou analisar as trajetórias formativas da juventude trabalhadora que cursa a educação profissional, na modalidade Proeja, no Centro Estadual de Educação Profissional em Alimentos e Recursos Naturais Pio XII (CEEP Pio XII), localizado em Jaguaquara-BA. Para tanto, construiu-se o perfil sociodemográfico dos jovens que frequentam os cursos técnicos do Proeja do CEEP Pio XII e analisou-se as contribuições dos cursos de educação profissional para as trajetórias de formação e trabalho dos jovens trabalhadores.

Ficou evidente, nesse estudo, que a identidade do jovem trabalhador é constituída, sobretudo, a partir das suas relações com o trabalho. Muitos desses jovens ainda não tiveram a oportunidade de alcançar um trabalho digno e vivem de inserções contínuas em trabalhos precários, marcados por alternâncias entre trabalhos temporários, desemprego e pela incerteza do que lhes reserva o futuro. São os “interinos permanentes” para quem os postos de trabalho precário deixaram de ser provisórios e passaram a fazer parte de suas vidas, cotidianamente.

A face dos estudantes que compõem o curso técnico de Administração e do curso de Alimentos na modalidade Proeja foi revelada a partir da constituição de um perfil sociodemográfico desses sujeitos. Ao traçar o perfil dos estudantes do Proeja no CEEP Pio XII, ficou evidente que aquelas turmas são constituídas, em sua maioria, por jovens negros, de baixo poder econômico, que sobrevivem em seus arranjos familiares com uma renda de meio a um salário-mínimo. São sujeitos que vivem de “bicos”, com a pouca remuneração que ganham colaboram com a renda familiar. Vivem em condições de pobreza, mas acreditam que é possível mudar suas condições sociais a partir da formação profissional. Os dados do perfil demonstraram ainda que as turmas são compostas, majoritariamente, por mulheres que, vencendo o cansaço das jornadas de trabalho diárias, muitas delas viram a necessidade de darem continuidade a sua formação escolar.

Diante da necessidade de trabalhar, muitos jovens, em algum momento de suas vidas, tiveram que deixar a escola, mas isso não significou deixar de buscar por qualificação, pois mesmo afastados do espaço escolar, fizeram cursos de curta duração, em outros espaços e tempos, com a intenção de que esses cursos colaborassem para sua inserção no mercado de trabalho. O presente estudo demonstrou que o retorno desses jovens ao CEEP Pio XII, para fazerem um curso técnico de nível médio na modalidade Proeja, trouxe para eles a esperança de alinhar a sua formação a uma perspectiva de alcançar o emprego almejado.

Para a maioria dos jovens que compuseram o universo dessa pesquisa, o Proeja colaborou, ou está colaborando, para o seu acesso ao mercado de trabalho a partir da formação técnica específica que receberam, mas essa contribuição tem acontecido também para a formação empreendedora, ou seja, para aqueles que querem construir seu próprio negócio. Por outro lado, uma parcela considerável de estudantes também revelou que não perceberam a contribuição do curso técnico que estão realizando para o acesso deles ao mercado de trabalho. A isso atribuem a falta de vagas e oportunidades de inserção laboral na cidade, assim como a falta de experiência, um dos aspectos que geralmente é solicitado nas entrevistas de emprego.

A educação profissional tem o papel de formar os jovens estudantes, preparando-os para o exercício de uma profissão, mas é preciso que o mesmo curso os forme, também, para atuarem na sociedade. Dessa maneira, percebemos que os cursos técnicos do Proeja no CEEP Pio XII têm colaborado para que seus estudantes se tornem pessoas com maior consciência crítica, que saibam lutar pelos seus direitos, entendam a importância do trabalho para a sua formação e para a sociedade e valorizem e participem dos grupos de defesa dos trabalhadores. Logo, verificamos que os cursos técnicos do PROEJA, mesmo que de forma tímida, têm tentado superar a dualidade histórica da educação e colaborado para a formação crítica de seus estudantes.

Mesmo enfrentando diversas dificuldades, a juventude trabalhadora presente no Proeja do CEEP Pio XII tem traçado projetos para o futuro a partir da conclusão do curso que estão estudando. A partir da realização do curso técnico, muitos desses jovens têm sonhado com a continuidade dos estudos, almejando uma vaga no Ensino Superior. Esses sujeitos entendem que o curso que estão realizando é uma etapa de sua escolarização que possibilitará a continuidade de seu percurso formativo. Além da continuidade na formação, os jovens também têm a esperança de exercerem a profissão na qual estão se formando.

É importante ressaltar que para essa juventude, cuja vida tem sido marcada por negação de direitos, por lutas cotidianas pela sobrevivência, as experiências pelas quais passaram precisam ser agregadas aos saberes científicos adquiridos por esses jovens no CEEP Pio XII. Suas trajetórias trazem sentidos e significados que precisam ser valorizados e compartilhados com os demais sujeitos que também vivem ou viveram situações semelhantes.

É fundamental pensarmos a educação profissional, sobretudo a ofertada na modalidade Proeja no CEEP Pio XII, para que seja promotora de emancipação dos jovens trabalhadores que a frequentam. Assim, propomos que os conhecimentos específicos apresentados aos estudantes sejam acrescentados com as experiências de vida dos jovens estudantes trabalhadores. Ao considerar esses aspectos, os jovens poderão confrontar os conhecimentos científicos de seu curso com seus saberes de vida e perceber o significado para sua vida prática.

Nos dias atuais, são diversos os recursos que a juventude pode acessar para obter informação e conhecimentos. Um desses recursos educacionais é a produção e veiculação de *podcasts*, em que os jovens podem acessar conhecimentos e informações e tem a oportunidade, por meio de sua produção, de transmitir suas experiências e colaborar para a formação de outros estudantes. Da mesma forma, são de importância ímpar, no processo de aprendizagem no curso técnico, a veiculação de informações relacionadas ao trabalho digno, a formação integral do jovem e a luta dos trabalhadores por seus direitos. Os *podcasts* são meios de veiculação de informações que podem ser usados como um recurso de formação para a cidadania dos jovens trabalhadores.

Diante do exposto, percebemos a relevância dessa pesquisa que se propôs revelar os aspectos que constituem as trajetórias formativas da juventude trabalhadora que frequenta o Proeja. Não se trata de um estudo que se esgota em si mesmo, visto que traz vivências de sujeitos dinâmicos que estão em processo de formação, trata-se de inquietações para que possamos refletir quanto a importância de um curso técnico de nível médio na modalidade Proeja na vida desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAHIA. SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Estatísticas dos Municípios Baianos. **Território de Identidade nº 9 - Vale do Jiquiriçá.** v. 4 n. 2, Salvador: SEI, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRÃO, K. I. Raça e fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: SOARES, S.; BELTRÃO, K. I.; BARBOSA, M. L. O.; FERRÃO, M. E. (org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Agosto, 2007.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Trabalho decente e juventude no Brasil.** Organização Internacional do Trabalho. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms_230674.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 36, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.** Educação. IBGE, 2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.** Educação. IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. **Jaguaquara.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jaguaquara.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.** Educação. IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=26895&t=destaques>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação profissional cresce em 2019 e alcança 1,9 milhão de matriculados; mulheres são maioria**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-19-milhao-de-matriculados-mulheres-sao-maioria>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Brasil tem 6,5 milhões de jovens trabalhadores**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2019/04/brasil-tem-6-5-milhoes-de-jovens-trabalhadores>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CÊA, G. S. S. A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

CORRÊA, C. R.; LIMA, J. E. Determinantes da participação e dos rendimentos dos jovens no mercado de trabalho: o caso da Região Metropolitana de Recife. **Cadernos Metrópole**, v. 17, p. 541-553, 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Brasília: Flasco, 2000.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1223-1245, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 5 jun. 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GONÇALVES, R. C. Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho. *In*: LAFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.



GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ, J. V. Acesso e permanência no ensino superior brasileiro-há superdimensionamento da oferta? *In*: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. **Anais [...]**, Florianópolis, 08 a 10 dez. 2004.

RAMOS, R. L. S.; DRAGO, C. Os alunos do Proeja no IFAP – campus Macapá: perfil dos estudantes do curso técnico em alimentos. *In*: IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, Natal, 2017. **Anais [...]**, Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/trabalhos-por-eixo-tematico/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SILVA, José Humberto da. **Os filhos do desemprego: jovens itinerantes do primeiro emprego**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, J. H. **Juventude trabalhadora brasileira**: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in) certos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

SILVA, J. H. Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil? **Revista e-Mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 43-63, set./dez. 2019.

SILVA, J. H.; SEGNINI, L. R. P. Trajetórias de formação da juventude trabalhadora brasileira: das promessas às incertezas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 158-185, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7347>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálysis**, [S. /], v. 19, p. 22-32, 2016.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.



8

*Débora Gomes Gonçalves
Tatiana Polliana Pinto de Lima*

OFICINAS CURRICULANTES: CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO PARA ATENDIMENTO DE SUJEITOS DO CAMPO

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), têm se ancorado no estreitamento das relações entre a universidade e a Educação Básica. Essa compreensão tem em vista a formação de educadores-pesquisadores que se aprofundem no campo teórico investigado, de forma que sejam capazes de contribuir com a ampliação desse campo de conhecimento, e a elaboração de propostas/produtos educacionais que ofereçam respostas às problemáticas concernentes aos seus diferentes campos de atuação, como preconizam Hetkowski (2016) e Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018).

Corroborando com essa compreensão, André e Princepe (2017) salientam que os mestrados profissionais em educação devem ter como premissa a análise da realidade numa perspectiva crítica, a fim de que as pesquisas e produtos educacionais possibilitem intervenções mais efetivas diante das problemáticas investigadas, tendo como princípio a aplicabilidade a qual revela-se pela relação intrínseca entre campo de atuação profissional e pesquisa, exigindo um engajamento do pesquisador com o seu objeto de estudo.

É nesse contexto que se apresentam as "Oficinas Curriculantes", produto da pesquisa intitulada *Currículo do Ensino Médio Integrado: Atos de Currículo no Atendimento de Sujeitos do Campo em uma Escola de Sapeaçu-BA*, desenvolvidas na esfera do mestrado supracitado. A referida pesquisa situou os "atos de currículo" como objeto de investigação, tomando as experiências dos docentes como foco do estudo ao buscar ampliar os conhecimentos acerca do currículo integrado para o atendimento dos estudantes do campo, indo além do currículo documental, prescrito, no processo de investigação da implementação deste.

A construção da pesquisa se deu a partir das inquietações de uma coordenadora pedagógica, autora principal deste capítulo, que buscava ampliar seus conhecimentos sobre as especificidades de sua unidade escolar, que ao passo que ofertava o Ensino Médio Integrado desconectado das especificidades da educação do campo, atendia majoritariamente a estudantes que habitavam o campo da cidade de Sapeaçu-BA. Desse modo, as problemáticas relativas a essas particularidades deram início a pesquisa e posteriormente confluíram para a construção das "oficinas curriculantes", como devolutiva/propositiva à comunidade escolar que colaborou com a pesquisa.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo apresentar estas oficinas enquanto proposta inovadora de formação continuada para construção e implementação de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo. As referidas oficinas foram construídas a partir de duas etapas, ambas concebidas a partir de uma pesquisa colaborativa (pesquisadora e docentes da escola), haja vista que a investigação que orientou sua construção, compreende o docente em sua “competência de ator em contexto” e o pesquisador em sua “função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação” (Desgagné, 2007, p. 10).

A primeira etapa, realizada pela pesquisadora, configurou-se como um aprofundamento e estudo dos marcos teóricos e regulatórios relativos aos seguintes marcadores: currículo integrado; currículo e educação do campo; e as concepções de “Atos de Currículo”, cunhadas por Macedo (2011, 2013). A segunda etapa foi o momento de aprofundamento e reflexões acerca do contexto, através de rodas de conversas e análise documental, por meio das quais docentes e pesquisadora refletiram acerca das especificidades do currículo integrado para os sujeitos do campo, identificando fragilidades, potencialidades de suas práticas, bem como a necessidade de aperfeiçoamento profissional. A partir da intersecção dessas etapas foram construídas e propostas as oficinas para a formação de professores da unidade escolar.

O interesse em propor oficinas curriculantes, pautadas na articulação entre o currículo integrado e sujeitos do campo, partiu do reconhecimento de que historicamente estes sujeitos foram invisibilizados, sendo destinatários de políticas educacionais e currículos compensatórios. Esta condição não deve ser perpetuada, sendo necessário romper com os currículos que homogeneizam e ignoram as identidades dos estudantes, como defende Arroyo (2014). Além disso, construir uma formação de professores partindo das reflexões dos docentes é de extrema relevância, tendo em vista a necessidade de superação das concepções arraigadas de que os docentes são meros aplicadores das políticas curriculares. Faz-se necessário, neste contexto, compreender o currículo enquanto dispositivo da práxis, como um texto em permanente escrita, na qual os docentes são atores e autores, como elucidada Macedo (2013).

Cabe salientar que as “Oficinas Curriculantes” têm suas inspirações nas proposições de Macedo (2021), o qual relata a implementação de oficinas curriculares-formationais nas unidades escolares do município de São Francisco do Conde-BA através das quais foi concebido e implementado o Referencial Curricular Franciscano (RCF).



Destarte, as oficinas curriculantes terão como público-alvo os docentes do centro pesquisado por considerá-los instituintes de currículo e poderão ter a participação da equipe gestora, tendo em vista que a pesquisa realizada aponta para a necessidade de pensar seus membros também enquanto atores curriculantes. Espera-se que essa formação possa contribuir com o aperfeiçoamento profissional dos docentes e subsidiar futuras reelaborações do Projeto Político Pedagógico da escola e suas Diretrizes Curriculares, a fim de considerar e pensar os sujeitos do campo por ela atendidos de forma a respeitar suas particularidades dentro da construção de um currículo integrado.

Para a compreensão das oficinas, e sua íntima relação com a referida pesquisa, esse texto foi estruturado em seções. A introdução, na qual foram apresentados o contexto de pesquisa, que conflui para a construção e relevância das oficinas em si, os objetivos e metodologia, que nortearam a pesquisa. A segunda seção configura-se como uma descrição das etapas previstas para a realização das oficinas e por fim, as considerações finais, em que apontamos as possibilidades e necessidades de aplicação deste produto em outros espaços, para além do *lócus* da pesquisa.

AS OFICINAS CURRICULANTES E SUA PROPOSITURA

Proposta de Oficinas Curriculantes

Formação continuada para construção e implementação de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo.

Modalidade de Oferta

Híbrido

Público-Alvo

Docentes de uma Escola de Sapeaçu-BA

Carga-horária

30 horas

Objetivo Geral

Apresentar uma proposta de formação para a construção e implementação de um currículo integrado para atendimento de sujeitos do campo.

OFICINA 1: CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROPOSTA DE TRAVESSIA PARA UMA ESCOLA UNITÁRIA

EMENTA:

Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Fragmentação e Dualismo na legislação, Currículo Integrado como proposta de superação da dualidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. História da Construção da Educação Profissional no Brasil;
2. Articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional;
3. Escola Unitária – Gramsci;
4. Legislação:
 - Ensino Médio Integrado na LDB;
 - Revogação do Decreto nº 2.208/97;
5. Base Conceitual:
 - O que é Currículo?
 - Definições de Currículo;
 - O que é Currículo Integrado?
 - Conceituação e Exemplificação da Perspectiva de Currículo Integrado.

OBJETIVOS:

1. Conhecer a história da Educação Profissional no Brasil compreendendo a dualidade em sua oferta;
2. Perceber a concepção e perspectivas nas quais se ancoram o Ensino Médio Integrado;

3. Apresentar as legislações que regulamentam o Ensino Médio Integrado;
4. Desenvolver a concepção do currículo integrado.

MOMENTOS:

ENCONTRO ASSÍNCRONO: 5 horas

ATIVIDADE SENSIBILIZADORA:

Assistir a Entrevista de Gaudêncio Frigotto *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08&t=153s>

No *Padlet*, no espaço indicado pelo professor formador, cada participante deve registrar suas impressões acerca do vídeo e sua compreensão sobre a dualidade educacional no Brasil.

Dica: Utilize charges, tirinhas ou outras linguagens para complementar suas impressões.

TEXTO NORTEADOR:

Título: *Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Dualidade e fragmentação.*

Autoras: Maria Ciavatta e Marise Ramos.

- Consigna aos partícipes: faça um fluxograma considerando os principais momentos históricos e conceitos debatidos pelas autoras. Poste no espaço do *Padlet* indicado pelo professor formador e socialize no encontro presencial.

MOMENTO SÍNCRONO: 5 horas

MOMENTO 1:

1. Apresentação do professor formador e dos objetivos das oficinas curriculantes;
2. Apresentar o conteúdo programático da oficina e os objetivos da oficina 1;
3. Informar que as oficinas ocorreram de forma híbrida entre momentos síncronos e assíncronos através da plataforma *Padlet*.

MOMENTO 2:

1. Apresentar através de um *slide* a linha do tempo da Educação Profissional no Brasil até a proposição do Ensino Médio Integrado e suas respectivas legislações;
2. Em seguida abrir uma roda de conversa, para que os docentes possam fazer suas contribuições a partir da exposição dos fluxogramas construídos no encontro assíncrono, sistematizando, desta forma, a trajetória da EPT.

MOMENTO 3:

1. Construir uma nuvem de palavras a partir do *Wordclouds*, considerando as concepções dos participantes acerca do que é currículo;
2. Apresentar algumas conceituações de currículo;
3. Dividir os professores em grupos e distribuir exemplos didáticos de integração curricular. Os grupos devem ler os exemplos e a partir deles apresentar para o coletivo suas impressões do que seja o currículo integrado, buscando em suas práticas, experiências que se assemelhem à proposta de integração curricular.

MOMENTO 4:

1. Para sistematizar a concepção do currículo integrado, estas serão socializadas visando mostrar, através dos *slides*, as mais diversas perspectivas filosófica, política e epistemológica;
2. Ao final, cada educador receberá uma ficha na qual deve registrar a aprendizagem que mais lhe foi significativa ao longo da oficina.

OFICINA 2: EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO CAMPO

EMENTA:

História da Educação do Campo, Princípios e Concepções da Educação do Campo, Currículo e Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. História da Educação do Campo:
 - Educação Rural e Educação do Campo: qual a diferença?

- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEB EDOC (Brasil, 2002);
- Resolução nº 2 (Brasil, 2008);

2. Concepções da Educação do Campo:

- Matrizes pedagógicas que orientam a educação do campo.

OBJETIVOS:

1. Compreender como foi organizada historicamente a educação nas zonas rurais e suas relações com os contextos socioeconômicos ao longo da história;
2. Compreender o contraponto que a Educação do campo carrega em relação à educação rural;
3. Conhecer as bases legais que sustentam e legitimam a educação para os povos do campo;
4. Perceber como o currículo escolar e o PPP precisam traduzir as especificidades e necessidades dos sujeitos do campo.

MOMENTOS:

ENCONTRO ASSÍNCRONO: 5 horas

ATIVIDADE SENSIBILIZADORA:

- Assistir ao vídeo do professor Carlos Rodrigues Brandão *Educação do Campo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0tyOfSl6z0k&t=422s>
- O professor Carlos Rodrigues Brandão apresenta de forma resumida a trajetória da Educação do Campo. A partir dessa trajetória fala das tensões concernentes à identidade do homem e da mulher do campo, bem como ao processo de êxodo para as cidades. Neste contexto, volte seus olhos para a realidade da escola onde atua, registre suas impressões no *Padlet* sobre a identidades dos sujeitos que sua escola atende e faça uma reflexão a partir da discussão apresentada pelo autor.

TEXTO NORTEADOR:

Título: *Verbete: Educação do Campo.*

Autora: Roseli Salete Caldart.

- Consigna aos partícipes: Roseli Caldart faz, no decorrer do texto, uma avaliação da trajetória da Educação do Campo e destaca alguns princípios e concepções que são importantes para a construção do currículo e do PPP das escolas do campo. Faça um mapa mental a partir dessas concepções e busque fazer relação com as especificidades da sua escola.

MOMENTO SÍNCRONO: 5 horas

MOMENTO 1:

- O formador deverá promover um momento de diálogo sobre a Educação Rural e Educação do campo. Esse momento deverá ser feito com base no texto *Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputas* que descreve as principais diferenças entre as duas propostas e sua vinculação com as questões socioeconômicas que estão em disputa no campo;
- Sugerimos que esse momento seja realizado utilizando imagens que possam ilustrar essa trajetória;
- A turma será dividida em grupos, cada grupo deverá construir um quadro comparativo das duas propostas e apresentar para os demais. Durante a apresentação é importante que os professores possam avaliar as fragilidades/potencialidades que ainda encontramos para a efetivação da proposta de Educação do Campo na cidade.

MOMENTO 2:

- Para aprofundar a compreensão sobre os princípios e concepções da Educação do Campo, o professor formador irá discutir com os docentes algumas matrizes pedagógicas que são fundamentais na proposição de currículos para as escolas do campo;
- Para essa atividade, o formador irá disponibilizar o link para construção de nuvens de palavras para cada matriz e conforme a nuvem for sendo construída ele irá aprofundando as concepções das matrizes tomando como referência os conhecimentos prévios dos docentes;
- Serão apresentadas as palavras-matrizes: Terra, Trabalho, Cultura, Memória e Diversidade.

MOMENTO 3:

- O formador deve apresentar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a resolução que trata das diretrizes complementares;
- Ao final, os alunos deverão responder no *Google Formulário* uma atividade de verificação da aprendizagem, com as seguintes perguntas:
 1. Quando uma escola é considerada do campo?
 2. Quem são os povos do campo?
 3. O que as diretrizes apontam como critérios para a construção do currículo e do PPP das escolas do campo?

OFICINA 3: CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO A PARTIR DA REALIDADE

EMENTA:

Currículo das Escolas e Projeto Político Pedagógico das escolas do Campo, Territorialidade e currículo, PPP a partir do diagnóstico de realidade, eixos integradores do currículo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Currículo das Escolas do Campo:
 - Construção a partir da territorialidade e da diversidade de saberes;
 - Diagnóstico de realidade;
2. Projeto Político Pedagógico:
 - Construção Coletiva;
 - Marcos Referenciais;
3. Trabalho, Cultura e Ciência como eixos integradores do currículo.

OBJETIVOS:

1. Compreender que o currículo precisa ser construído em diálogo com o território e as especificidades dos sujeitos atendidos;
2. Reconhecer a importância do diagnóstico de realidade para a compreensão do território e para a construção do currículo escolar;
3. Identificar o PPP como documento de construção coletiva e seus marcos referenciais;
4. Perceber como o eixo trabalho, ciência e cultura são integradores na EPT e na EdoC.

MOMENTOS:

ENCONTRO ASSÍNCRONO: 5 horas

ATIVIDADE SENSIBILIZADORA:

Assistir ao vídeo *Identidade e Currículo: O diálogo entre territórios e saberes da educação do Campo de Belém*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UDnt1U2kP4M>

- Consigna aos partícipes: a palestrante apresenta elementos para a construção do currículo das escolas do campo que partem da materialidade, do território, do trabalho e da diversidade de saberes das comunidades camponesas. Poste no *Padlet* suas impressões sobre a proposição explicitada no vídeo, e reflita sobre como esse processo pode ser realizado na sua escola.

TEXTO NORTEADOR:

Título: *Orientações e diretrizes para a construção do currículo das escolas do campo com base no Inventário da Realidade.*

Autores: Coletivo Estadual de Educação do MST-Bahia.

- Consigna aos partícipes: leia o texto e destaque as principais considerações para se discutir no momento de aula síncrona.

MOMENTO SÍNCRONO: 5 horas

MOMENTO 1:

Assistir ao vídeo *Educação e Sociedade - Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kCWvLWR_0XU

A partir do Vídeo, o professor formador irá abrir uma roda de conversa com as seguintes *perguntas norteadoras*:

1. O vídeo apresenta o exemplo do PPP de algumas escolas. Olhando para a sua unidade escolar, quais seriam os objetivos da escola e qual o modelo de cidadão a unidade deseja formar?

Obs.: nesse momento, os professores devem ser provocados a pensar no PPP enquanto documento que sistematiza os objetivos e intenções formativas da comunidade escolar.

2. Fazendo uma avaliação do PPP da escola, vocês consideram que nele consta um diagnóstico da realidade da comunidade atendida?
3. Qual é a teoria pedagógica que orienta as ações pedagógicas da escola?
4. Quais as concepções de avaliação contidas nesse documento? Há alguma coisa a ser repensada?

MOMENTO 2:

- O formador deve apresentar para os docentes as concepções de território utilizadas pela Educação do Campo, a partir do Verbetes "Território Camponês" de Bernardo Mançano Fernandes;
- Para fazer essa exposição o docente deverá utilizar fotografias da realidade do território da cidade de Sapeaçu-BA e das diferentes comunidades, a fim de apresentar o território a partir do olhar das vidas que se produzem naquele lugar;
- O formador deverá apresentar os trechos da DCRB da EPT na Bahia, as quais tratam do território para a construção do currículo escolar, bem como a legislação que pauta a oferta de Educação Profissional a partir da demanda de território;
- Com base nessa exposição os docentes, partícipes da formação, devem fazer uma nuvem de palavras sobre a compreensão deles considerando os debates feitos anteriormente sobre o que é o território.

MOMENTO 3:

- Para a realização desse momento, será necessário que o grupo tenha feito a leitura do texto *Orientações e diretrizes para construção do currículo das escolas do campo com base no Inventário da Realidade*;
- O formador irá organizar a sala em círculo para que os docentes e o formador possam dialogar sobre a proposição de construção de currículos da escola do campo a partir do diagnóstico de realidade;
- Nessa roda, os docentes receberão o quadro de diagnóstico de realidade que o texto sugere como modelo para o levantamento de informações.

MOMENTO 4:

- De posse do quadro de diagnóstico da realidade, os docentes e a comunidade escolar serão convidados a realizar uma oficina itinerante *CETEP na Estrada*;
- O professor formador deve informar que a oficina terá como atividade a visita das comunidades atendidas pela escola, a fim de que os docentes possam conhecer as especificidades e a origem dos alunos e construir de forma coletiva o inventário de realidade;
- Ao chegar às comunidades, os docentes devem se dividir em duplas e ir em busca dessas informações junto aos moradores e alunos da comunidade, registrá-las, e sempre que possível fotografar para a socialização;
- Ao final da visita, em uma roda de conversa, os docentes irão conversar sobre as realidades observadas.

ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO:

- Em um *Google Formulário* os docentes deverão registrar o que consideram ser relevante e imprescindível haver na construção do PPP e do currículo diante das observações da realidade territorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto que foi apresentado através deste capítulo configura-se como uma devolutiva/propositiva à comunidade escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida.

A necessidade de pensar uma formação continuada para os professores da unidade surgiu dos diálogos realizados nas rodas de conversas, diálogos reflexivos dos docentes e coordenação pedagógica, ao pensar seus “atos de currículo”, enquanto escola que oferta o Ensino Médio Integrado a estudantes do campo.

Ao refletirmos as experiências da *práxis* curricular dos docentes e relacioná-las à literatura, percebemos que a formação continuada é uma urgência. Primeiramente para que no âmbito das escolas que ofertam a modalidade de Educação Profissional, os docentes compreendam que a proposição do currículo integrado diz respeito à concepção de uma formação integral, na qual o trabalho é um princípio formativo, e por isso não coaduna com a lógica do ensino profissional que visa apenas a instrumentalização para a oferta de mão de obra.

Vale ressaltar que a formação continuada precisa ser uma constante nas escolas que atendem os sujeitos do campo, para que os docentes e a comunidade escolar compreendam as matrizes pedagógicas que sustentam um currículo que preconiza a identidade e as especificidades da Educação do Campo. Nesta mesma direção a formação é necessidade imperativa, para que os mecanismos de fragilização dos currículos das escolas do campo, e as repetidas tentativas de homogeneização destes não encontrem espaços nas práticas docentes.

Esperamos que através da divulgação das oficinas aqui explicitadas, outras escolas que possuam a especificidade de ofertar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e atendam aos sujeitos do campo, possam também inovar, replicando e aprimorando as “Oficinas Curriculantes”, a fim de promover a formação continuada do corpo docente e gestor, para que as ações possam centrar-se nos princípios que regem essas duas modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 63, p. 103-117, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/>. Acesso em: 13 nov. 2023

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Programa nacional de educação na reforma agrária - proner. educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - Pronera. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, 2008.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). Dicionário da Educação do Campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos Da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 13 nov. 2023.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio 2007.

EDUCAÇÃO e Sociedade - Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Univesp, 2014. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kCWvLWR_OXU. Acesso em: 08 set. 2023.

EDUCAÇÃO do Campo - Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Juventude Agroecologia, 2017. 1 vídeo (10 min 44 s). Publicado pelo canal Juventude Agroecologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OtyOfSl6z0k&t=422s>. Acesso em: 08 set. 2023.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>. Acesso em: 8 set. 2023.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?** para compreender, entender e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e a Construção por Professores Municipais do "Referencial Curricular Franciscano". **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan. 2021.

NÓS da Educação - Gaudencio Frigotto (parte 1 de 3). Paraná, 2014. 1 vídeo (19 min.). Publicado pelo canal Educa Play - SEED Paraná. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08>. Acesso em: 08 set. 2023.

WEBINÁRIO: II Tema: Currículo e PPP das Escolas do Campo. Belém: Centro de Formação Paulo Freire - Cfpf/Died/Semec, 2021. 1 vídeo (2 h 16 min 53 s). Publicado pelo canal Centro de formação de educadores Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UDnt1U2kP4M>. Acesso em: 08 set. 2023.

Z Aidan, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no Mestrado Profissional. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2018.v3.n1.88-103. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251>. Acesso em: 8 set. 2023.

Parte

2

**VOOS SOBRE
DIVERSIDADE,
SENSIBILIDADE,
ARTES
E TECNOLOGIAS**

9

*Bárbara Figueredo da Silva
Claudijane Pimenta Leal da Silva
Verônica Domingues Almeida*

**PROPOSTAS PARA
NOVAS DOCÊNCIAS
E OUTRAS EDUCAÇÃOES:
FORMAÇÃO, SENTIDOS
E SENSIBILIDADES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98997.9

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea globalizada, caracterizada pela fluidez, incerteza e precariedade, as estruturas sociais e institucionais, que antes forneciam segurança e estabilidade, estão se tornando cada vez mais voláteis e efêmeras, sucumbindo ao consumismo e ao uso exacerbado de tecnologias digitais, tendo como esteio a individualização, a fragmentação das identidades e a busca constante por gratificação instantânea (Bauman, 2001). A falta de vínculos sociais duradouros e a dificuldade em estabelecer relações significativas, de comprometimento e de responsabilidade com o mundo, com os outros e até conosco mesmos, vêm dificultando a constituição de conexões sociais pautadas em atitudes éticas e situadas politicamente com o bem comum.

Por outro lado, essa mesma sociedade se caracteriza por “tribos” ou “comunidades afetivas” (Maffesoli, 2018) nas quais as pessoas se agrupam em torno de interesses, valores e estilos de vida compartilhados, exigindo dos processos sociais o envolvimento de conexões afetivas mais profundas com o cotidiano, com as experiências sensoriais e com as multidimensões que nos compõem como seres de relação, sejam elas cognitivas, emocionais, culturais, políticas, místicas, espirituais, entre outras.

Esse cenário, complexo e pautado em múltiplas referências, desafia os modelos tradicionais de educação que tendem a ser uniformes e homogeneizantes e que partem de encaminhamentos pedagógicos descompromissados com o escopo social de seu público, que não vinculam a produção de sentidos educacionais à vida e que empreendem, apenas, ações superficiais nas relações que seus sujeitos estabelecem com o conhecimento, com o mundo, com seus pares e consigo próprios.

Isso implica na urgência em repensar as práticas educativas, valorizando a subjetividade, a singularidade e as experiências dos indivíduos. Diante dessa complexidade nas relações, acreditamos que o/a professor/a desempenha um papel importante na oferta de uma educação sensível, promotora de sentidos e de relações significativas, a partir da criação de um ambiente acolhedor, que perceba o ser em sua multidimensionalidade e incentive a constituição de posturas éticas e politicamente situadas com um mundo mais inclusivo e justo.

Ante a esse cenário e aprofundando os seus fossos, o distanciamento social exigido pela pandemia de covid-19³⁰ marcou um período de “desterritorialidade” da escola e tencionou a emergência de novos espaços/tempos/formas de *pensar-fazer*, sentir e atribuir sentido à educação, à docência e à formação, principalmente, em redes públicas de educação brasileiras. Nesse escopo, coadunamos com Zordan e Almeida (2020) quando afirmam que o período de pandemia seria favorável a “[...] paragens para potencializar uma educação que favoreça o nosso *sentir-pensar* em torno de questões contemporâneas fundamentais para uma formação humana que viva uma ética amorosa com o mundo” (Zordan; Almeida, 2020, p. 13, grifo das autoras); ao mesmo tempo, evidenciamos que tais paragens – ativas – poderiam tornar os nossos *sentir-pensar-fazer* em educação mais centrados na vida-vivente e em relações éticas com a natureza e com a sociedade, abarcando as múltiplas referências que envolvem a complexidade, própria, desse processo.

Essa perspectiva sensível de produção de sentidos, vinculada à desmaterialização do chão da escola durante a pandemia, nos convocou a pesquisarmos e construirmos possibilidades para o surgimento de processos educacionais outros, que fossem constituídos por novos sentidos, pelo acolhimento de sensibilidades e por uma “nova” docência. Assim, ao trilharmos por essa inquietação, bem como por transitarmos profissionalmente pelos territórios da educação básica e da pós-graduação, nos coube projetar possibilidades de composição de outras educações (Pretto; Pinto, 2006) tendo como eixo comum a formação humana, especificamente, da pessoa-professor/a (Nóvoa, 1992).

Vale apontar que nossa compreensão sobre formação humana está alinhada ao pensamento complexo (Morin, 2010) e à multirreferencialidade (Macedo, 2004), pois tais paradigmas acolhem múltiplas abordagens sobre os fenômenos das ciências sociais e, neste caso, permitem o diálogo sobre um tema comum, a partir de olhares distintos, mas que se complementam na busca de novas docências para outras educações. Dessa forma, o debate apresentado neste texto nasceu do diálogo de três professoras de realidades educacionais diferentes, a saber: rede municipal em Salvador-Ba; rede estadual em Feira de Santana-Ba; e Universidade Federal da Bahia (UFBA), que se lançaram a *sentir-pensar-fazer* novas docências, a partir de suas experiências vivenciadas durante a pandemia de covid-19 e que se cruzaram no âmbito da realização de pesquisas no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA).

30 Referente ao período da pandemia de covid-19, que exigiu distanciamento social e suspensão de atividades presenciais nas escolas. Maiores informações em: <http://www.saude.salvador.ba.gov.br/covid/decretos/>

Destacamos que no MPED-UFBA a investigação não é compreendida “[...] como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervirmos diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação” (Almeida; Sá, 2021, p. 942). Desse modo, são desenvolvidas pesquisas de caráter interventivo que não se limitam a um trabalho de conclusão, pois, desde o momento inicial, o estudo configura-se “[...] como inovação, na medida em que os pares se colocam colaborativamente a *pensarfazerviver* o currículo em sua dimensão formativa” (Almeida; Sá, 2021, p. 955).

Seguindo a esse encaminhamento, é que nos colocamos a *sentirpensarfazer* inovações pedagógicas no campo da formação docente para a constituição de maneiras outras de educar. Esse percurso, ainda em processo inicial, está expresso neste capítulo, organizado por esta introdução, seguida de um debate entre o modelo de educação vigente e a perspectiva de uma educação *racioemocional*³¹, pautada nas relações que o ser humano estabelece com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo próprio, que prioriza as sensibilidades e a construção de sentidos na vida. Após a discussão inicial, o texto desencadeia reflexões sobre a formação de professores em uma perspectiva experiencial, sensível, heterogênea e aberta às diferenças e segue finalizado com algumas considerações inconclusivas.

Convidamos os/as leitores/as a conhecerem as tecituras delineadas por pesquisas propositivas de caráter interventivo, com o objetivo de provocar reflexões para que as escolas assumam sua autonomia político-pedagógica e sua capacidade de autoria no âmbito da formação docente, visando a emergência de novas docências e outras educações, que possuam sentidos na vida-vivente, compreendam a indissociabilidade entre razão e emoção da pessoa humana e acolham as singularidades e diferenças das pessoas.

SENSIBILIDADES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA/ NA VIDA E A EMERGÊNCIA DE OUTRAS EDUCAÇÃOES

Como posto, durante o período de distanciamento social, o “chão” da escola foi dissolvido, provocando a desestruturação do modelo educativo pautado na presencialidade física, em detrimento do ensino remoto. Nesse interim, devido

31

Termo utilizado por Almeida (2017; 2024) para explicar a indissociabilidade entre razão e emoção em nossa multidimensionalidade como humanos.

ao escopo “virtual” das atividades educacionais, as ideias de fortalecimento da autonomia e do protagonismo do/a estudante foram veiculadas em massa; todavia, aparentemente esvaziadas de seus sentidos radicais, já que as tecnologias digitais foram utilizadas seguindo aos

[...] princípios do padrão hegemônico da educação transmissora de conteúdos. Esse conteudismo foi fortalecido, ainda, pela tentativa de homogeneização dos processos de aprendizagem e pela unilateralidade das proposições, já que ficam notáveis a lógica da transmissão do conhecimento, a supressão dos aspectos pedagógicos relacionais, incluindo questões psicoemocionais, e a evidência da aquisição do conteúdo acumulativo e informativo, em detrimento da construção de saberes e da ampliação das relações que fazemos com esses conteúdos, o que tornaria possível, também, ampliar atos solidários, disseminar princípios éticos e refletir sobre a humanidade (Zordan; Almeida, 2020, p. 6).

Desse modo, notamos um empobrecimento das potencialidades das tecnologias digitais nas escolas, pois como já apontavam Pretto e Pinto (2006, p. 24-25) “[...] ainda estamos inseridos numa perspectiva monoculturista de educação” e, com isso, deixamos de aproveitar “[...] a instabilidade como elemento fundante, no lugar da busca pela estabilidade, pelo equilíbrio. Isso gera, sem dúvida, uma demanda por novas educações, no plural” (Pretto; Pinto, 2006, p. 24-25). Nessa linha reflexiva, a opacidade de uma escola transmissora de conteúdos, no formato presencial, foi substituída pela nebulosidade de um ensino remoto homogeneizador, aplicado em um contexto singular, no qual havia predominância do medo, da angústia e do luto generalizados. Com isso, nos cabe perguntar: nos moldes da “educação pandêmica” foi levado em consideração que a vida de pessoas em todo o planeta estava em risco³²? Foi considerado que os abismos entre grupos sociais poderiam ficar ainda maiores e a exclusão dos mais desassistidos socialmente seria nefasta e cruel?

O mundo sofreu uma mudança drástica que ressoou nos processos educativos, mas, a despeito disso, mantivemos os princípios do paradigma de educação predominante, racionalista e conteudista. Esse modelo educacional classificatório, excludente, homogeneizador e unidimensional, faz distinção entre razão e emoção e prioriza o intelecto em detrimento de qualquer outra dimensão implicada com os processos de formação humana. Nele, valoriza-se as partes

32 Importante reafirmar os números oficiais de contaminações e óbitos por covid-19 em todo o planeta para que não esqueçamos desses tempos, especialmente, da negligência com as vidas, que levaram a 676,5 milhões de casos e 6,8 milhões de mortes. Maiores informações em: <https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics>

isoladas, negligencia-se as relações e interdependências inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem e destina-se o foco para a transmissão de conteúdos e para as avaliações padronizadas, com vistas a ranquear os resultados quantitativos.

Esse cenário nos leva a refletir sobre a educação, partindo do princípio de que ela não “[...] implica apenas um serviço a ser prestado e nem uma mercadoria qualquer a ser vendida, mas um direito humano inalienável, inseparável da natureza biopsicossocial do ser humano e, portanto, não redutível a aspectos burocráticos e tecnocráticos” (Moraes, 2010, p. 2). Assim, focamos em pesquisar alternativas de formação docente que nos afastassem, sem negligências, da força que a fragmentação, a linearidade e o conteudismo exercem sobre os processos de ensino e de aprendizagem e que ignora aspectos sensíveis, éticos, criativos e autênticos dos seres humanos.

Destarte, a experiência de distanciamento social evidenciou, ainda mais, a perversidade da tentativa de padronização de corpos e potências e da busca pela uniformidade de ritmos e de tons, reverberando em nosso cotidiano pedagógico, fazendo emergir a necessidade de um currículo que “[...] trabalhe com a problematização, estabeleça a dúvida e desejos não colonizados, que crie arte, que nos permita filosofar” (Zordan; Almeida, 2020, p. 13) e que seja compreendido “[...] como ação viva, tecido de modo teórico e vivencial, nos processos de afirmação e de renovação dos sentidos humanos” (Araújo, 2009, p. 209). Nos deparamos com a urgência de uma educação com/para a pluralidade, que denotasse a multidimensionalidade do ser, envolvendo seu corpo, espírito, razão, emoção e natureza no devir da formação, entendida como vida.

Assim, preconizamos outras educações, norteadas pela “percepção de mundo holística, global e sistêmica” (Moraes, 1997, p. 17), que abarquem a complexidade e a multirreferencialidade, validando as subjetividades e as diferenças advindas das relações da pessoa humana consigo, com os outros, com conhecimento e com o mundo/natureza (Almeida, 2017; 2024), no fluir formativo da/na vida, em contextos diversos que se entrecruzam no constituir do saber humano, tais quais: família, escola/academia, vizinhos, trabalho, natureza, espaços culturais etc.

Por esta visão, os processos educacionais abarcam a multirreferencialidade por se tornarem flexíveis e reflexivos frente à complexidade das contingências da vida, pois “abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, [...] às insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante” (Macedo,

2004, p. 94). Com isso, buscamos convocar um levante que questione o modelo de educação que enforma e engessa docentes e estudantes em currículos previstos, previsíveis e, por isso, frágeis diante a imprevisibilidade da vida, como bem nos mostrou o contexto pandêmico. Neste universo, “[...] um pensamento que quer ligar o conhecimento das partes ao do todo e o conhecimento do todo ao das partes” (Morin, 2010, p. 7) é também relevante, pois denota a multidimensionalidade do ser e dos fluxos da vida-vivente, que se entrelaçam no devir de formações não-lineares, subjetivas, inter-relacionais e contínuas, evidenciando a complexidade que envolve o ser, sua formação, sua vida em seus fluxos interdependentes de construção, reconstrução e desconstrução de si.

Assim, nos propomos a investigar a formação docente em nossas instituições de atuação profissional, a fim de compreender como professores e professoras estão se situando nesse contexto “pós-pandêmico”³³ para além de suas demandas pedagógicas isoladas, indo em direção à compreensão do ser humano em sua multidimensionalidade, em uma perspectiva *racioemocional* (Almeida, 2017; 2024). Acreditamos que outras educações, sensíveis, só são possíveis “[...] por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas” (Duarte, 2000, p. 213), advindo daí, a importância de compreender a formação de professores nessa “virada do *tempoespaço*”. Desse modo, pensamos que a formação de professores, em qualquer rede de ensino, deve priorizar o diálogo de docentes dentro do contexto de trabalho desses profissionais, garantindo tempo para escuta sensível e vivências de linguagens estéticas, que possibilitem a abertura desses sujeitos à oportunidade da experiência, que

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar pra sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Assim, acreditamos que a emergência de outras educações perpassa pelo acolhimento das experiências, pela promoção das sensibilidades e pela produção de sentidos, vinculando a educação à vida. Para tanto, destacamos que é imperiosa

33 Usamos aspas na expressão “pós-pandemia”, pois acreditamos que as ressonâncias de covid-19 serão sentidas por aglomerados sociais por longos anos e que, apesar do encerramento do estado de emergência sanitária, o que ela provocou no modo de viver o mundo e, aqui, especialmente de viver a educação e suas ausências, ainda é intenso e presente nos cotidianos das pessoas.

a valorização da formação de professores, vista por nós, como “[...] intensa energia que, além ou aquém das formas instituídas, assegura a força instituinte do querer-viver coletivo” (Maffesoli, 2009, p. 15). Nesse curso de entendimento é que apresentamos, a seguir, as principais linhas de *sentirpensarfazer* que estão subsidiando a criação de duas propostas de intervenção focadas na pluralidade e heterogeneidade próprias dos processos educativos, que buscam preconizar novas docências para educações outras, a partir de pesquisas interventivas desenvolvidas no âmbito do MPED-UFBA.

FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA DOCÊNCIA

Uma das inspirações filosóficas que estão subsidiando nossas pesquisas é a concepção da Educação para os Sentidos, difundida a partir dos estudos do psicólogo Viktor Frankl (2011). Nessa linha de pensamento cada indivíduo é compreendido como único, singular e irrepitível em sua existência, o que implica em uma ação educativa vinculada aos sentidos que produz na vida do ser.

Nesse escopo, os/as docentes precisam estar abertos e dispostos a lidarem com as subjetividades que se situam nas relações de ensino e de aprendizagem, envolvendo a empatia, a escuta ativa e a compreensão das emoções dos alunos/as, a fim de estabelecer um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral de cada ser. Isso nos leva a perguntar: A formação de professores tem priorizado a produção de que sentidos na educação? A produção de sentidos estabelecida nas relações entre educação e vida tem sido notada nesses processos?

Apesar de Frankl (2019) não abordar diretamente a formação de professores/as, seus estudos nos levam a inferir que os/as docentes podem desempenhar um papel relevante para uma educação promotora de sentidos, ao contribuírem, intencionalmente, para que os/as discentes explorem e descubram propósitos e sentidos na escola, na vida escolar e na própria vida, em si. Pensamos ser fundamental oferecer um ambiente de aprendizagem que incentive a reflexão, o questionamento e a busca por significados, ajudando os/as estudantes a se autoconhecerem e a melhor se situarem em seus contextos, vinculando-os aos conhecimentos adquiridos e produzindo sentidos e significados sobre eles, em relação às suas vidas. Mas alertamos que, para isso, os/as professores/as precisam ser, também, incluídos na promoção de sentidos sobre sua profissão, seu trabalho, sua formação e sua vida.

Desse modo, a composição de novas docências se vincula a ideia de que o trabalho profissional docente não se limita à transmissão de conhecimentos e ao modelamento de habilidades. Com base em Frankl (1990; 2011; 2019) pensamos que uma docência sensível, ética e politicamente situada deve estar preocupada em promover a consciência histórica dos/as estudantes, ajudando-os/as a compreenderem sua história pessoal e coletiva, reconhecerem a influência dos contextos sociais e culturais em sua formação e refletirem criticamente sobre sua própria existência. Nesse contexto, percebemos que "mais do que nunca a educação há de ser educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletiva, possuir capacidade para escolher" (Frankl, 1990, p. 19).

Essa visão de uma educação outra, promotora de sentidos e vinculada à vida, exige dos/as docentes um olhar diferente sobre o mundo, sobre a educação, sobre si mesmos/as e sobre seus alunos e alunas. Destarte, pensamos que esse olhar não surge apenas de situações espontaneístas e que os processos de formação pensados, gestados e vividos dentro das escolas podem ser fecundos para que tais posturas venham a emergir. Assim, entendemos que para os/as professores/as promoverem educações outras, que estejam vinculadas a produção de sentidos na/para e com a vida, é necessário que experienciem, também, uma formação outra, que contribua para que construam sentidos mais ampliados sobre seu trabalho, sua formação e sua vida como pessoa-profissional (Nóvoa, 1992).

FORMAÇÃO, RELAÇÕES E SENSIBILIDADES DOCENTES

A outra fonte de inspiração de nossos estudos está vinculada à Educação para as relações, preconizada por Almeida (2017; 2024). Essa concepção evidencia o processo educativo como oriundo de um esteio de relações, migrando da ideia de uma formação estática e reprodutivista, para uma formação processual, vinculada às relações que os seres estabelecem com o conhecimento, com o mundo/natureza, com os outros e consigo mesmos. Assim, enfatiza uma dimensão aberta sobre o saber e o sentir, destacando como o ser se vincula ao ambiente natural e às percepções do contexto social que o cerca, como estabelece convivência com as pessoas que perpassam sua vida, como lida com elaborações intrapessoais que realiza e como, ao se comunicar consigo mesmo, compreende a si próprio.

Nesta perspectiva de educação, o humano é considerado ser *racioemocional*, dada a indissociabilidade entre o sensível e o inteligível nos seus processos de constituição de si. Assim, uma educação para as relações abrange diálogo, cooperação, criatividade, senso crítico, problematização, desejo, pertencimento social, desenvolvimento de potencialidades, responsabilidade, ética amorosa, diferença, incompletude, linguagens artísticas, respeito e atualizações outras, que se façam presentes e/ou necessárias no devir da vida (Sá; Almeida, 2020; Almeida, 2024).

A formação docente, nessa perspectiva, requer a compreensão de aspectos emocionais, sociais e culturais que permeiam as experiências de ensino e de aprendizagem, bem como o reconhecimento de que cada ser é um indivíduo singular, com suas próprias vivências, histórias de vida e potencialidades. Desse modo, a valorização de nossas dimensões *racioemocionais* no curso de nossa formação, demonstra ser um caminho potente para promover uma educação transformadora e humanizada, pois nos inspira a respeitar os processos de subjetivação, envoltos por uma esfera ética e politicamente situada e amorosa com o mundo.

Contudo, o que presenciamos cotidianamente são abordagens educativas que tendem a fragmentar o ser, dicotomizando suas dimensões racionais e emocionais, bem como o conhecimento, dividindo-o em conceitos e conteúdos isolados. Além disso, os espaços físicos onde ocorrem as práticas educativas, muitas vezes, refletem essa fragmentação, reforçando identidades culturais e limitando a diversidade de perspectivas. Essa fragmentação pode desfavorecer a compreensão dos sujeitos, pois dificulta a constituição de conexões entre os conhecimentos e a vida, favorecendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica vazia de sentidos e a construção de uma visão mais estreita do mundo.

É importante reconhecer que

[...] para além dessa visão mecanicista e linear, existem debates que situam a formação voltada, também, para a dimensão ontológica do ser, pois entendem que as experiências, as sensibilidades e os referenciais de vida do docente em formação não podem ser desconsiderados (Canda; Almeida, 2018, p. 72).

Desse modo, a fragmentação imposta historicamente nos processos formativos de professores/as precisa ser superada. No dia a dia, tanto professores/as como alunos/as estão acostumados a trabalhar com abordagens pedagógicas lineares que seguem uma sequência direta de conceitos e informações, em vez de considerar as complexidades do conhecimento em suas relações. Isso resulta em dificuldades para compreender as implicações da dinâmica interconectada entre o

ser e o mundo e a constante mudança de significados. O pensamento humano não se limita apenas à lógica racional, mas engloba, também, processos emocionais, intuitivos, criativos e perceptivos que interagem entre si, formando uma rede complexa que culmina na formação humana em suas finitudes e infinitudes.

Dessa maneira, ao adotar uma perspectiva relacional da educação, tanto professores/as como alunos/as podem expandir sua compreensão, considerando as interações e as relações entre os diferentes elementos de redes de sentidos. Isso contribui para um processo educativo mais enriquecedor, que valoriza a complexidade do conhecimento e promove uma visão mais abrangente e holística do mundo, compreendendo que “[...] a razão sensível atesta a complicação desse mesmo mundo. É o coração pulsante da ética cotidiana. Vê complexidade e as muitas facetas daquilo que, em uma palavra, é conhecido como seu aspecto holístico” (Maffesoli, 2018, p. 10).

Assim, em um contexto de emergência de outras educações, é importante desenvolver a formação em uma perspectiva relacional, pautada em uma pedagogia *raciovitalista*³⁴ e em uma didática sensível (D’Ávila, 2016) na qual a sensibilidade seja tão valorizada quanto a intelectualidade. Por essa compreensão, a formação docente é eminentemente relacional, pautada na indissociabilidade entre razão e emoção, técnica, prática e teoria, indivíduo e sociedade. Nela se faz necessário reconhecer que a sensibilidade desempenha um papel fundamental no processo educacional, voltado para o cultivo de uma atitude de abertura e escuta ativa, a fim de compreender e valorizar as experiências individuais dos seres em formação.

No campo da Educação para as Relações os processos educativos não se pautam na mera transmissão de informações, mas estimulam a problematização, o diálogo e a capacidade de pensar criticamente, através da valorização da subjetividade e da singularidade de cada pessoa, bem como uma atenção em construir espaços educativos mais inclusivos e respeitosos com as experiências individuais e coletivas dos sujeitos.

34

O termo é encontrado em Maffesoli (2018) que propõe incorporar a vitalidade, os afetos e as interações sociais na forma como compreendemos e interpretamos o mundo.

PROPOSTAS INOVADORAS PARA POTENCIALIZAR NOVAS DOCÊNCIAS

Pensar a educação a partir de perspectivas outras, pautadas na sensibilidade e na produção de sentidos da/na vida, a partir das relações que o ser estabelece com o conhecimento e com o mundo/natureza, com os outros e consigo próprio, é uma oportunidade de elucidar a formação docente, a partir de uma visão de ser humano multidimensional, que considera as dimensões bio-socio-psico-espiritual, essenciais aos profissionais da educação, envolvidos, que estão, em meio a tantas transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas. Assim, entendemos que "o ofício docente precisa ultrapassar o mero 'saber-fazer' ou 'saber-agir' do educador, por isso elucidamos a possibilidade de ampliação do lugar da sensibilidade na experiência de aprendizado da docência, numa perspectiva do saber-sentir-fazer docente" (Canda; Almeida, 2018, p. 84).

Em nossos diálogos, contemplamos diferentes concepções de educação que se conectam para pensar em educações outras, que envolvam linguagens éticas e estéticas como possibilidades do aflorar da sensibilidade no sentir, ver, ouvir, criar, ensinar e aprender; do despertar dos sentidos da/na vida; e da abertura para as relações, que permita a interação autêntica do sujeito com o meio em que vivem. Tais conectivos, priorizam a história de vida dos indivíduos, favorecendo uma relação afetiva e dialógica, que reconhece a diversidade de experiências no processo formativo.

Nesse escopo, adotamos duas referências centrais para repensar a formação docente: Educação para os Sentidos (Frankl, 1990; 2011; 2019) e Educação para as Relações (Almeida, 2017; 2024). Apesar de estarem situadas em espaços/tempos/contextos distintos, ambas podem ser fecundas na busca pela constituição de outras educações, que promovam a diferença em seus fazeres docentes e na aprendizagem de seus/suas estudantes. Tais referências estão sendo essenciais para a compreensão de um cenário de formação que prioriza a técnica, a reprodução e o apagamento dos vínculos entre educação e vida e para a criação de propostas inovadoras que entendam tais processos como complexos e multirreferenciais.

Assim, em busca de reflexões mais amplas sobre possibilidades de novas docências, que criem um ambiente acolhedor de aprendizagens e produção de sentidos, que valorizem as singularidades e a conexões humanas, abarcando, igualmente, o sensível e o inteligível, destacamos alguns princípios basilares que estão sendo construídos, ainda em fase inicial, no âmbito de nossas investigações.

- A educação não faz parte da vida, ela é a própria vida em seu fazer-se diário;
- Somos seres *racioemocionais* e, desse modo, razão e emoção são acionadas concomitantemente nos sentidos que forjamos nos processos educativos;
- Como seres de relação, construímos sentidos pautados nas conexões que estabelecemos entre os saberes e o mundo/natureza e entre eles a cultura e nossas vidas;
- A atividade docente exige o domínio de técnicas, mas não deve se limitar a elas;
- A formação docente deve considerar as experiências de vida e os saberes sensíveis e relacionais produzidos por docentes e discentes;
- Novas docências não emergem de um contexto empobrecido esteticamente e culturalmente;
- Outras educações não emergem de contextos de vulnerabilidade social, escassez material e violência;
- As escolas, em seus próprios espaços socioculturais, possuem autonomia e capacidade autoral para promover ações de formação docente significativas e vinculadas diretamente aos seus contextos e sujeitos;
- Enfatizar o sensível, com destaque para a importância da reflexão e da contemplação, é um incentivo para que dediquemos tempo para a autorreflexão, a fim de melhor compreensão de nossas próprias emoções e experiências;
- A arte é relevante para que os processos educacionais abarquem sensibilidades estéticas;
- É preciso garantir tempo na escola para o estabelecimento de estudos, diálogos e produções pedagógicas colaborativas em processos de formação docente.

Vale apontar que tais princípios, em si, são inovadores nos contextos de nossas atuações profissionais, na medida em que as experiências de formação que temos vivenciado são instituídas, se limitando à aprendizagem técnica, com pouca ou nenhuma escuta, que não prioriza aspectos sensíveis, éticos e estéticos e é desvinculada das experiências de vida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

As transformações sociais anteriormente evidenciadas, vinculadas à experiência pandêmica, colocaram a sociedade e, conseqüentemente, a educação, em meio a intensas transformações. A complexidade desse movimento frenético de permanências e mudanças pode ser favorável a emergência de outras educações, que abarquem a multidimensionalidade do ser e que estejam pautadas ética, estética e politicamente com o mundo, desde que pensemos junto a elas a composição de novas docências. Assim, nos desafiamos a pensar em propostas de formação docente que dialoguem com as necessidades impostas pelas mudanças ocorridas no mundo desde o final do século XX até os dias atuais, admitindo, na dinâmica desse pensar, as incompletudes, os inacabamentos e a constante busca de sentidos no devir da/na vida.

Entendemos, dessa maneira, que a formação docente tem um importante papel na emergência de outras educações, que desconstruam paradigmas, a exemplo da visão unificadora e dogmatista do conhecimento, como controle que exclui e nega o/s outro/s em suas singularidades. Pensar em novas docências para outras educações tem vinculação direta com a possibilidade de colaborar, também, com a desconstrução da ideia de dominação da natureza pelo ser humano, contribuindo, com o entendimento do conhecimento como compreensão, que deverá substituir dominação por uma relação de harmonia do ser humano com o mundo/natureza, com os outros e com ele/a próprio/a.

O texto apresentou um percurso inicial de investigação teórica sobre a produção de novas docências, a partir de uma visão de formação holística e sensível, que amplia as possibilidades de atuação pedagógica, desconstruindo a ideia de que o processo de aprendizagem é um espaço de transmissão de conteúdo. Nesse contexto, defendemos a formação de professores como *espaçotempo* de diálogo a partir dos sentidos mapeados em seu fazer pedagógico. Desta maneira, assumirá sua natureza *racioemocional*, por meio de uma postura *raciovitalista*, pautada em uma pedagogia sensível e de sentidos vinculados à vida.

Enfim, acreditamos que a formação docente, por esse viés, proporciona o cultivo da escuta sensível, da empatia, do autoconhecimento, da sensibilidade estética, da valorização das dimensões emocionais e afetivas, colaborando com a constituição de novos propósitos da/na vida, que envolvam um mundo mais equânime e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D. **Poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776> Acesso em: 03 jun. 2023.

ALMEIDA, V. D. **Caosgrafia do amor docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R.; Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021 e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448> Acesso em: 16 jun. 2023.

ARAÚJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em revista**. [S. l.], v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7vPP3xsdcmLXykVChTdTd/> Acesso em: 08 jun. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

CANDA, C. N.; ALMEIDA, V. D. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI – Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 39, p. 71-87, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7965>. Acesso em: 12 jun. 2023.

D'ÁVILA, C. Razão e Sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173>. Acesso em: 08 jun. 2023.

DUARTE, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296827388.pdf> Acesso em: 08 jun. 2023.

FRANKL, V. **Psicoterapia para todos**. Petrópolis: Vozes, 1990.

FRANKL, V. **A Vontade de Sentido**: Fundamentos e Aplicações da Logoterapia. São Paulo: Ed. Paulus, 2011.

FRANKL, V. **Psicoterapia e sentido da vida**: fundamentos da logoterapia e análise existencial. 7 ed. São Paulo: Quadrante, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 jun. 2023.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial**: nas ciências e na educação. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAFFESOLI, M. **A república dos bons sentimentos**: documentos. São Paulo: Iluminares. Itaú Cultural, 2009.

MAFFESOLI, M. **Pactos emocionais**: reflexões em torno da moral, da ética e da deontologia. Curadoria: Fabiano Incerti. Trad. Eduardo Portanova Barros. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**, [S. l.], v. 25, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/573> Acesso em: 20 mai. 2023.

MORIN, E. **Meu Caminho**: entrevistas com Djénane Kareh Tager. Trad. Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4vpwVbvgbkFRLRq4BPqzFHf/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SÁ, M. R.; ALMEIDA, V. D. Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica esteada as relações. *In*: XXV REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais** [...], 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar Pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>. Acesso em: 16 jun. 2023.



10

*Keyla Cardoso Santana
Leonardo Rangel dos Reis*

CORPOS-INTEIROS PRESENTES NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO:

**EXPERIÊNCIAS AFETIVAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFBA, *CAMPUS VALENÇA***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98997.10

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa-acolhimento de Mestrado em Educação realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/IFBA, que nasceu através das problematizações do que vem crescendo com o passar do tempo nas instituições de ensino, as desorganizações das tonalidades afetivas³⁵, e a valorização, quase exclusiva, do cognitivo em detrimento dos *corpos-inteiros* e suas emoções nos cotidianos das escolas. Então, “lamentavelmente, as pedagogias e práticas educacionais prevaletentes também continuam a separar as habilidades mentais, intelectuais e emocionais dos sentidos e das dimensões múltiplas da corporificação humana” (Pallasmaa, 2013, p. 12). É como se o ambiente da sala de aula solicitasse que o/a professor/a e os/as estudantes fossem apenas uma mente sem corpo (hooks, 2013). Os movimentos dos corpos só são permitidos no componente de Educação Física e de Artes. Então, ao identificar a alta demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade emocional, apresentando ansiedades, medos, tristezas, agitações, dores musculares, sem espaços específicos para se recomporem, para fluírem em suas emoções, foi pensada a criação de um espaço de acolhimento em uma instituição pública federal de educação.

Dessa maneira, o Espaço Acolher nasceu como sala multissensorial por meio da tentativa de acolhimento dos movimentos dos *corpos-inteiros* nos cotidianos escolares, como ação ética, ecológica e estética, envolvida com uma política dos afetos. A sala é equipada com materiais adequados (massageadores, poltronas reclináveis, cadeiras *shiatsu*, tatames, almofadas, bolas suíças, rolos posicionadores, aromatizadores/difusores de ar, sonorização ambiente e materiais de artes, ver Figura 1) e equipe capacitada para o atendimento dos/as estudantes. Nesse espaço, os encontros tecidos nas/pelas circulações de diversos modos de *sentirfazerpensar*, há o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (Masschelein, 2008, p. 40) ao que se encontra em nosso entorno. O campo sensível é a expressão mais presente e imediata de um ambiente. Nesta perspectiva, o ser humano é conectado com o mundo do qual ele participa. Tal perspectiva exige que compreendamos as solicitações que o mundo nos faz.

35 A noção de tonalidade afetiva é trabalhada na fenomenologia para apontar os fluxos que acontecem nas relações dos viventes com os meios em que eles se encontram. Dessa maneira, o afeto pode ser compreendido como uma comunicação mais primordial, em que o mundo ressoa em nós através de sentimentos, pensamentos, imaginações, emoções etc. Os ambientes funcionam como ancoradouros dos sentidos, uma vez que os esquemas sensório-motores evocados acontecem nas interfaces, nos enlaces dos movimentos dos *corpos-inteiros* no mundo, ou melhor, dos movimentos do mundo como marcas e abraços nos/dos *corpos-inteiros*.

Figura 1 – Espaço Acolher criado no IFBA, *Campus Valença*



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Dessa maneira, no presente capítulo, busca-se narrar alguns movimentos da criação de um ambiente de acolhimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA, *Campus Valença*, na tentativa de ressaltar a importância desses espaços na constituição da educação integrada, não dicotômica, que não separa o corpo da mente. Os sujeitos da pesquisa foram 48 estudantes³⁶, matriculados/as no Ensino Médio Integrado, nos cursos de Aquicultura, Guia de Turismo e Informática, com faixa etária entre 16 e 20 anos, que apresentaram frequência regular no Espaço Acolher durante o período da pesquisa-acolhimento, entre os meses de novembro/2022 a março/2023.

CORPOS-INTEIROS PRESENTES NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO

Lima (2012, p. 16), em uma análise crítica da sociedade atual, argumenta que as políticas e práticas de escolarização têm sido conduzidas pelo lema “aprender para ganhar, conhecer para competir”. Em sua abordagem, a partir das condições contemporâneas da sociedade, os sujeitos são conduzidos a melhorar seus desempenhos visando ao atendimento dos “imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais

36

A presente pesquisa foi submetida ao comitê de ética, sob a inscrição 63708222.1.0000.5031, e teve sua aprovação em 16/11/2022.

complexa” (Lima, 2012, p. 16). Porém, a manutenção dessa “mercantilização da educação” torna-se muito cara aos/às envolvidos/as. O ambiente escolar, comum a grande parte do público adolescente, tem se tornado fonte de observação e preocupação no que se refere à saúde mental, já que é um meio em que as falhas adaptativas causadas pelos transtornos mentais geralmente são mais evidentes (Martins; Cunha, 2021, p. 45).

Enquanto o poder público quantifica a qualidade da educação pelo viés mercadológico, os espaços destinados às produções permanecem herméticos, com propostas de currículos oficiais que desconsideram os cotidianos e seus movimentos. Acontece que cada escola é constituída de uma rede de histórias e emaranhados de vidas que convivem diariamente. Cada ser circulante é um mundo, com vivências internas e externas ao ambiente educacional. Os currículos podem, portanto, ser concebidos como ‘*espaçostempos*’ de encontros. Eles incorrem em itinerários, movimentações, linhas e redes que se desembocam em questões sociais e retornam ao escopo curricular (Rangel, 2020).

No texto *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, bell hooks (2013, p. 115) nos apresenta alguns movimentos que levam docentes a silenciarem acerca de *eros* na sala de aula. “Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de *eros* ou do erótico em nossas salas de aula”. Para a referida autora, estes/as profissionais, treinados/as no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, aceitam a condição de que há uma separação entre o corpo e a mente. Desse modo, na sala de aula, acabam encarnando uma postura que assume a identificação exclusiva com a mente, sem o corpo.

Ao acreditar nisso, os professores entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente (hooks, 2013, p. 115).

Além do silenciamento acerca da dicotômica cisão entre corpo e mente nas práticas educativas, que acaba reduzindo a educação à transmissão de informações, hooks (2013) nos mostra as implicações de tal conduta, especialmente nos limites impostos às questões de gênero, raça, classe, epistemologia e sexualidade, apontando para as potências da educação ao afirmar que é

crucial que aprendamos a entrar na sala de aula ‘inteiras’ e não como ‘espíritos descorporificados.’ Nos primeiros tempos das aulas de ‘Estudos da Mulher’ na Universidade de Stanford, aprendi pelo exemplo de ousadas e corajosas professoras mulheres (particularmente Diane Middlebrock)

que havia um lugar para a paixão na sala de aula, que *eros* e o erótico não tinham necessidade de ser negados para que a aprendizagem ocorresse (Hooks, 2013, p. 117).

A demanda da mente desincorporada sempre foi uma questão debatida e combatida pelas feministas, uma vez que os poderes sempre marcaram as mulheres como seres mais corporais do que os homens. Essa referida corporalidade marcou as mulheres como mais primitivas e/ou inferiores aos homens (tidos como mais racionais), uma vez que somos herdeiros de uma mitologia que cultua o espírito e ignora e/ou tenta dominar os corpos³⁷ (Arroyo, 2012). É como se a cognição estivesse alojada e dissesse respeito apenas à cabeça, e se encontrasse pairando acima dos corpos. Juhani Pallasmaa (2013) reforça essa questão ao chamar a atenção para o papel dos sentidos nesta evolução, descentralizando o poder destinado ao intelecto:

As recentes pesquisas e teorias da antropologia e medicina até mesmo conferem às mãos um papel embrionário na evolução da inteligência, da linguagem e do pensamento simbólico humanos. A incrível versatilidade móvel, a capacidade de aprendizado e as funções aparentemente independentes das mãos talvez não sejam resultado do desenvolvimento da capacidade do cérebro humano, como costumamos pensar, mas é muito provável que a extraordinária evolução do cérebro humano tenha sido uma consequência da evolução das mãos (Pallasmaa, 2013, p. 34).

Foi por isso que Merleau-Ponty (2011) não deixou passar despercebida a importância da percepção. Em seu livro *Fenomenologia da percepção*, ele resgata a importância do corpo nas relações de constituição no/do/com (o) mundo porque compartilhamos com os outros e as coisas, no mundo, nossa constituição corporal. A disposição corporal consiste na primeira abertura que nos situa e faz com que tenhamos um mundo. Ela acontece como comunicação primordial que nos favorece e habitua a termos um mundo expressivo, repleto de movimentos (Merleau-Ponty, 2011).

37 Um/a dos/as autores/as é professor/a de educação física. Nos últimos tempos, está surgindo uma nova demanda que era impensável a tempos atrás. Muitos/as jovens não sabem correr, e quando essa habilidade é requerida nas aulas práticas, eles/as ficam desconcertados/as. Essa habilidade está ligada à questão de classe, porque os/as jovens das classes populares ainda demonstram desenvoltura com a arte de correr, enquanto muitos jovens da classe média não conseguem desenvolver a habilidade necessária para conseguirem praticar tal atividade. Certamente, tal fenômeno está estreitamente relacionado aos usos excessivos das tecnologias da informação, porque muitos/as desses/as jovens passam o dia inteiro trancados/as nos seus quartos, estabelecendo apenas relações mediadas através dos seus aparelhos conectados à rede mundial de computadores (internet). Dreyfus (2012) aponta que muitos entusiastas do mundo virtual possuem o desejo de transcender os limites impostos a nós pelos nossos corpos. Esta seria a atualização e realização do velho sonho platônico-cartesiano de abandono dos corpos e morada exclusiva no mundo das ideias. "Ter deixado o corpo para trás teria agradado Platão, que concordava com a afirmação de que o corpo era o túmulo da alma" (Dreyfus, 2012, p. 4).

Portanto, aprender a exercer a educação através dos *corpos-inteiros* imersos nos cotidianos escolares, e não ter sua prática fragmentada pelo dicotômico corte “cartesiano”, é uma questão crucial para potencializar a formação integrada dos/as estudantes. Nessa visada, compreender é experimentar espontaneamente a aliança entre o que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação, por meio do nosso *corpo-inteiro* imerso no mundo (Merleau-Ponty, 2011). Essa noção ampliada de compreensão nos leva à noção de hábitos, uma vez que é através da habituação que conquistamos e passamos a ter um mundo, afinal: “O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (Merleau-Ponty, 2011, p. 199). Para endossar isso, o autor se vale de vários exemplos, como o da bengala em uso, que se torna uma extensão do cego, ou do músico que aprende a fluir com a música tocada, ou ainda o do aprender a datilografar. Para ele,

pode-se saber datilografar sem saber indicar onde estão, no teclado, as letras que compõem as palavras. Portanto, saber datilografar não é conhecer a localização de cada letra no teclado, nem mesmo ter adquirido, para cada uma, um reflexo condicionado que ela desencadearia quando se apresenta ao nosso olhar. Se o hábito não é nem um conhecimento nem um automatismo, o que é então? Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva (Merleau-Ponty, 2011, p. 199).

Desse modo, Merleau-Ponty (2011) aponta que a experiência motora do nosso corpo não é um caso particular de conhecimento; não se trata de se relacionar de maneira epistêmica com o mundo, impondo um corte do tipo sujeito e objeto, sobretudo porque é a experiência motora, como nossa maneira primeira de estar no mundo, que nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e aos objetos. Trata-se de um “saber usar” que adveio das nossas experimentações com as coisas sensíveis. Para conquistar corpo e mundo, o sujeito tem de se lançar em ambientes repletos de coisas que impõem vários tipos de resistências. O bebê que alcança um objeto que está no chão aprende em sintonia com o objeto, e combina seus próprios movimentos com o tipo de material que agora se encontra em suas mãos. É como se a forma, o tipo do material e o tamanho do objeto solicitassem movimentos característicos, e ensinassem a ter frequências e sintonias específicas.

O estilo do corpo é criado nessas dinâmicas com outros seres e coisas. Assim sendo, “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (Merleau-Ponty, 2011, p. 208), afinal, ele forja-se criando um estilo de composição que o faz sempre aberto ao ambiente em que se encontra, criando uma disposição relacional organismo-ambiente (Merleau-Ponty, 2011).

Essa relação desejante dos corpos em movimentos nos/com (os) ambientes nos abre à polifonia dos sentidos.

Ciavatta (2005) sugere uma concepção de integração que se faz através do processo de desalienação do trabalho, em que o ser humano se torna íntegro, inteiro, porque deixa de ser dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Ela entende como formação, a garantia ao/à adolescente, ao/à jovem trabalhador/a o direito a uma educação completa para a leitura e experimentação do mundo e para a atuação como cidadão/ã, integrado dignamente à sociedade. Ciavatta (2005) reforça, ainda, que o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, portanto, não ocorre sob o autoritarismo, e deve acontecer por meio da ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um/a participante.

OS ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EPT

A Educação Profissional e Tecnológica é ofertada na modalidade Integrada, em que as disciplinas propedêuticas são somadas às técnicas. Assim, a carga horária, avaliações, tempo de estudo são ampliados, exigindo um nível de organização acadêmico e pessoal que pode desencadear transtornos de ansiedade e ativar gatilhos mentais ligados ao estresse. O grupo de participantes da pesquisa-acolhimento, por estar matriculado no IFBA, tem como modalidade de ensino a Educação Profissional e Tecnológica, no nível Ensino Médio, com a forma de articulação, Ensino Técnico Integrado ao Médio, o qual foi definido pelo Decreto nº 5.154/2004, que prevê que esta é uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio (Art. 4º. Par. 1o., Inc. I).

Com essa estrutura, que não leva em consideração as políticas de afetos e dos movimentos ampliados dos corpos, será que esses ambientes estão preparados para o acolhimento das questões afetivas provocadas pela sobrecarga desses/as estudantes? Os espaços foram pensados apenas para os/as que estão conseguindo avançar, mas e quanto aos/às que precisam parar no caminho para se restabelecer o que lhes é oferecido? Os momentos de desconforto em pensar na possibilidade de não dar conta, os conflitos externos e internos são desabrochados

pelos corredores, por meio de choros, isolamentos, fazendo com que os/as estudantes fiquem expostos/as, tendo que dar explicações sobre sua condição, sendo, muitas vezes, julgados/as por "fraquejar", como se demonstrar os limites, e até conversar sobre eles, fosse algo errado e não parte de um processo formativo.

Os ambientes que ainda dão lugar aos *corpos-inteiros* em movimento nas escolas, como quadras e aulas de arte, permitem que os/as estudantes possam sair temporariamente das cadeiras, sem serem julgados/as por indisciplina ou desatenção. Esses ambientes, porém, são colocados pela arquitetura oficial do poder curricular sob suspeita, tidos como lugares menores dos ambientes escolares, porque se atrevem a trabalhar com os supostos mecânicos movimentos dos *corpos-inteiros*. Dessa maneira, dificilmente se imagina outros ambientes destinados aos *corpos-inteiros* nos cotidianos das escolas e suas diversas tonalidades afetivo/emocionais, visto que frequentemente se "fazpensa" educação nos limites consagrados pelas paredes da sala de aula. É comum se afirmar que não se produz encontros educativos relevantes por meio dos *corpos-inteiros*, afinal, a lógica disciplinar apregoa que eles devem ficar o mais imóveis possível, resguardados nas cadeiras ordenadas em fileiras no interior das escolas. Tudo isso acontece pela ausência de se levar a sério uma pedagogia dos corpos (Arroyo, 2012).

O que fazer de modo a intervir nessa situação com o intuito de contribuir com a saúde psicossocial dos/as estudantes? Assim, surgiu a proposta de criação de um espaço de acolhimento, onde essas pessoas pudessem organizar suas emoções nos momentos de exaustão, onde fossem atendidas em suas necessidades emocionais, que pudessem conversar ou ficar em silêncio, que liberassem seus corpos através dos trabalhos sensório-motores realizados. Para Ingold (2015), precisamos trabalhar nossa sintonia e nossas tonalidades para nos vitalizar, nos sentirmos vivos, então, é necessária a criação de locais multissensoriais que trabalhem e sintonizem os diversos movimentos que compõem o mundo da vida.

Espaços de acolhimento/salas multissensoriais precisam ser *feitospensados* para atender tais demandas, cada vez mais frequentes dos/as estudantes, onde possam se restabelecer e retornar às atividades, que possam usufruir de momentos relaxantes, desenvolvendo uma tonalidade corporal sintonizada, por meio de alongamentos, massagens, desenho, pintura, artesanato, participando de rodas de conversa, aromaterapia, musicoterapia, tudo com a devida orientação e acompanhamento. Afinal, o ambiente escolar é cocriado por seres em movimentos, não só de corpos físicos, mas de movimentos de vida, corpos inscritos em/de histórias, formados pelos cotidianos.



Lopes *et al.* (2015) caracterizam as salas multissensoriais como inspiração no *Snoezelen*, um método desenvolvido na Holanda, em 1975. Ele tem como objetivo promover a exploração do ambiente envolvente, o relaxamento mental e físico, os sentimentos de satisfação e as competências sociais. Consiste no uso de equipamentos específicos, no interior de uma sala, que permitem a exploração controlada dos diversos sentidos: tátil, visual, olfativo, auditivo, vestibular e proprioceptivo. Esses equipamentos podem promover a estimulação contingente, na qual o utilizador desenvolve um comportamento que irá desencadear uma resposta do equipamento; ou não contingente, em que este apenas recebe um estímulo e a sua resposta não apresenta qualquer alteração no ambiente. Tendo em conta a perspectiva de Sella (2008), o conceito da sala de *Snoezelen* proporciona conforto, com uso de estímulos controlados; oferece estímulos sensoriais, música, notas, sons, luz, estimulação táctil e aromas, que podem ser usados de forma individual ou combinada. É um espaço de prazer, com controle da temperatura ambiente.

Ambientar um território versa acerca do produzir a impregnação. É algo que envolve mais uma relação com o tempo e com o espaço feito de nuances, de lentidão e de constância. Estamos diante do limiar do perceptível, porque estamos diante “daquilo que escapa à atenção consciente, ao que Leibniz chamou de ‘pequenas percepções’”. É aquilo que uma ambiência dá mais a sentir do que a perceber. “O cheiro do pão quente que me convida para entrar na padaria ou a música de rua que me convida a parar por um instante” (Thibaud, 2012, p. 35), ou, através de espaço de acolhimento que convida os/as estudantes a habitarem os cotidianos das escolas com seus *corpos-inteiros* sintonizados, em suas tonalidades afetivas a partir de ambientes que suportam e movimentam o trabalho com os afetos. Isso requer o cuidado porque, para cuidar dos/as outros/as, devemos acolhê-los/as em nossa presença para que, por sua vez, possamos estar presentes para eles/as. Em um sentido importante, devemos deixá-los/as estar, para que possam falar conosco (Ingold, 2020).

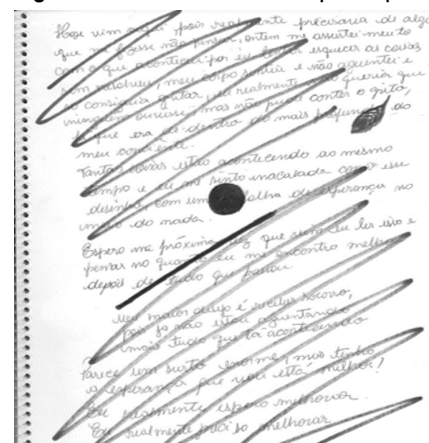
Dessa maneira, a abertura aos sentidos nos liga aos sabores, aos cheiros, ao tato, aos sons, ao contato direto com as coisas, e propicia uma abertura à multiplicidade de modos de *sentirfazerpensar*. Nessas agitações, há aberturas, já que as atmosferas das ambiências são marcas que o mundo deixa em nós – por meio de redes de afetos, abraços no/do mundo. É o que nos conta Nilda Alves (2015, p. 136, grifo da autora) acerca das pesquisas com os cotidianos escolares, pois, para ela, “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar”.

É preciso aprender a apreciar e compreender os cheiros, os sons, as imagens, “é preciso ‘comer’ um sanduíche feito mais de doze horas antes, ‘ouvir’ e ‘participar’ de conversas entre moças e rapazes para entender alguns ‘problemas’ do noturno e ‘sentir’ o porquê de os alunos frequentarem” (Alves, 2015, p. 136). A falta dessa política cotidiana dos afetos nas tessituras oficiais dos currículos nas escolas é bem ressaltada pela estudante – que será chamada por nós pelo pseudônimo de Orquídea. Ela nos diz:

Hoje vim aqui [no Espaço Acolher], pois realmente precisava de algo que me fizesse não pensar, ontem me assustei muito com o que aconteceu por eu tentar esquecer as coisas sem resolver, meu corpo sentiu e não aguentei e só consigo gritar, eu realmente não queria que ninguém ouvisse, mas não pude conter o grito, já que era de dentro do mais profundo do meu consciente (Orquídea [entrevistada], 2023).

Ela prossegue o relato afirmando que muitas coisas estão acontecendo e ela não tem como lidar com isso sozinha, porque se sente “inacabada como esse desenho, com uma folha de esperança no meio do nada” (Figura 2) (Orquídea [entrevistada], 2023). Por isso, seu maior desejo é receber socorro, pois não aguenta o turbilhão pelo qual está passando.

Figura 2 - Desenho-relato feito por Orquídea



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Para Arroyo e Silva (2012), conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógicas. Nesse sentido, ignorar registros como o dessa estudante é reforçar o aspecto neutralizador dos movimentos dos *corpos-inteiros*, reproduzido em grande parte pela ossatura dos currículos oficiais dos ambientes educacionais. Então,

A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos [...]. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico (Arroyo; Silva, 2012, p. 24).

Orquídea deixou seus registros por escrito, mas tantos/as outros/as não conseguem; suas marcas estão nas expressões corporais; seus pedidos de socorro estão nas profundezas. O desejável é que os currículos escolares levem em consideração os vários movimentos presentes nos cotidianos das escolas. Deve-se atentar para o fato de a maioria dos/as estudantes das escolas públicas serem oriundos da classe trabalhadora, a maior parte de baixa renda, grande parte deles/as são moradores das cidades circunvizinhas, então precisam se deslocar diariamente em transportes escolares (ônibus e barcos). São extremamente exigidos/as por meio de um currículo oficial abarrotado de disciplinas em que muitos/as docentes desempenham suas atividades a partir da ênfase conceitual, ao ponto de desenvolverem crises de ansiedade e problemas emocionais nos/as estudantes. Óbvio que não se trata de atribuir a culpa da educação conceitual aos/às professores/as, porque eles/as são cobrados/as pelos sistemas escolares e, muitas vezes, se sentem cansados/as, com pouca margem de liberdade para tentar mudar as regras do jogo.

Alecrim é resistência, uma menina que convive com os preconceitos mais presentes da nossa sociedade, afinal, ela é preta, pobre, mulher, criada apenas por mulheres... hooks (2013) afirma que, nos espaços públicos de aprendizagem, o corpo tem que ser anulado, tem que passar despercebido, suas lidas diárias não são levadas em consideração, suas vivências não são aproveitadas nas tessituras dos currículos oficiais. Silva e Caetano (2022, p. 123) também nos dizem que:

Ao negar o currículo que as/os alunas/os propõem a escola reproduz sistematicamente discursos patriarcais e colonizadores que levam à exclusão de diferentes sujeitos do âmbito escolar assim como à queda do seu rendimento e a invisibilização e/ou desvalorização de diversos saberes, histórias e culturas.

Alecrim é moradora de um lugar chamado Morro de São Paulo, uma das ilhas do arquipélago de Tinharé, ponto turístico importante no cenário mundial. Contudo, para que esse mundo dos encantos naturais funcione diuturnamente, um outro mundo paralelo "precisa" ser explorado, para garantir a diversão e ostentação dos/as "visitantes". Essa estudante faz parte deste mundo paralelo, porque, para chegar ao *Campus*, os/as estudantes moradores/as de Morro de São Paulo e das demais ilhas do arquipélago precisam do transporte marítimo, pois não existe

acesso por outro meio. Diariamente (excluindo o ano da pandemia), por seis anos (incluindo uma reprovação), Alecrim fez esse trajeto até a escola, estudando no turno vespertino, o qual tem início às 13h. Ela precisava caminhar por 2 km, da sua casa até o cais, pegava o barco às 9h40min, às 11h chegava em um atracadouro que fica a 20 km de Valença (onde fica o IFBA). Dali seguia em um ônibus que deixava os passageiros no terminal hidroviário da cidade; deste ponto até o *Campus* era mais uma caminhada de 1,5 km, chegando, enfim, à aula.

O retorno, perfazendo todo esse caminho, lhe permitia chegar em casa às 20h30min, para então estudar, fazer as tarefas escolares, bem como auxiliar a mãe e a avó nas atividades domésticas. Dentro desse curto espaço que lhe restava, ainda lhe sobrava tempo para preparar o almoço para levar no dia seguinte. Por isso, muitas vezes era chamada pelos/as professores/as de “a menina da marmita”! Existe uma lancha rápida, que leva aproximadamente 40 minutos do Morro de São Paulo direto para o terminal hidroviário de Valença, como também motos-táxi deste ponto até o *Campus*. Isso ajudaria bastante na redução do traslado de Alecrim, restando tempo para que ela “respirasse melhor”, porém, essa alternativa era inviável, pois exigiria um custo triplicado, recurso de que ela e sua família não dispunham.

O *corpo-inteiro* dessa jovem trazia muitas histórias. A força que a movia vinha do pedido da avó para que não desistisse, pois ela seria a primeira pessoa da família a “se formar”. Segundo seu relato, essa era a voz que ecoava em sua mente quando suas forças pareciam se esvaír. Quantos de nós suportariam? Quantos/as professores/as não se importaram com sua feição cansada, atribuindo-lhe baixo rendimento pela entrega de uma atividade fora do prazo ou sem a devida excelência esperada? Quantas pessoas não trataram seu cochilo na carteira como desinteresse?

Segundo Alecrim, o Espaço Acolher veio quando ela mais precisava. Ela destacou a importância do projeto para a geração de adolescentes ansiosos e adoecidos emocionalmente, bem como fez um apelo para que os gestores das demais unidades escolares também pudessem implementar espaços de acolhimento e escuta das necessidades dos/as estudantes, bem como de suas histórias e experiências, e buscassem compreender de que modo os/as estudantes chegam nas escolas.

Dessa maneira, a sala multissensorial se tornou o refúgio de Alecrim, pois era para lá que corria quando as dores nas pernas causadas pelas longas caminhadas pareciam lhe paralisar. Foi nesse espaço que vibrou quando aprendeu a fazer crochê e ganhou uma agulha para praticar nos poucos momentos livres.

O protocolo de seu atendimento sempre incluía alongamentos e massagens, na tentativa de aliviar as dores físicas (Figura 3). Também tinha sempre o envolvimento com artes e conversas, no intuito de fortalecer seu ânimo, afinal, o tato nos conecta com o tempo, porque por meio dele apertamos as mãos de incontáveis gerações (Pallasmaa, 2013). Alecrim é uma flor que irradia vida, fé e perseverança. E mesmo que suas pétalas sejam feridas, ainda consegue desabrochar com sorriso leve, ajudando todos/as ao seu redor a acreditar que tudo vai dar certo!

Figura 3 - Momento de descanso de Alecrim (massagem nas panturrilhas)



Fonte: acervo pessoal, 2022.

No ano de 2022, ela concluiu o Ensino Médio Integrado em Guia de Turismo. Hoje, trabalha em duas pousadas no Morro de São Paulo, das 7h às 22h, revezando entre ambas. Ela diz estar realizada e feliz por ter seu primeiro emprego com carteira assinada. Numa cerimônia de colação de grau realizada em janeiro deste ano no *Campus Valença*, fez um depoimento emocionado, agradecendo a todos/as os/as envolvidos/as, em especial à sua avó e, em lágrimas, gritou: “vó, eu consegui, formei!” (Alecrim [entrevistada], 2023). Essa pessoa importante não estava na ocasião, havia partido antes de ver a neta se formar, mas seu legado de força permanecerá presente, como grito de resistência e lembrança, por muitas outras gerações dessa família!

A ideia da sala de acolhimento foi apresentada à direção do IFBA, *Campus Valença*, após um dos autores vencer dois editais: o concurso promovido pela PRPGI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, sob o Edital nº 26/2020/PRPGI/IFBA de 23 de setembro de 2020, retificado em 20/01/2020, do concurso: *Uma ideia na cabeça, uma inovação na mão*; e o outro, o Edital nº 03, de

13 de dezembro de 2021, edital de incentivo às práticas de permanência e êxito dos/as estudantes, o qual financiou parte dos materiais de consumo para a realização das atividades. Compreendendo a importância da implementação do ambiente, foram tomadas as providências para a reserva e adaptação do espaço físico, bem como as aquisições dos equipamentos e materiais.

No espaço de tempo em que a pesquisa foi realizada, de novembro/2022 a março/2023, diferentes ações foram desenvolvidas na tentativa de provocar reflexões acerca das suas vivências, suas cargas e suas marcas, como estabelecer uma relação mais harmoniosa com o mundo que os/as cerca. Massagens, alongamentos, aromaterapia, diários de bordo, meditação, rodas de conversa e artes foram atividades direcionadas a partir das sensações apontadas nas fichas de atendimento, onde cada estudante precisou se perceber e sinalizar o que seu corpo estava apresentando naquele momento.

Uma escola também pode ser espaço de experimentações, aprendizagens que acontecem de maneira divertida e colorida. A “mesa das artes”, como os/as estudantes apelidaram (Figura 4), vem se apresentando como um local de grande potencial para o relaxamento, pois eles/as podem utilizar diferentes formas de se manifestar: desenhando, pintando ou fazendo artesanato. Além de eles/as brincarem com os materiais, ainda se torna um momento de socialização, de rodas de conversas, de trocas para ouvirem e serem ouvidos/as. Quando esse espaço foi planejado não se tinha a dimensão dos benefícios que traria. Segundo Pallasmaa (2011), nos ambientes construídos, temos esconderijos e cantinhos nos quais gostamos de nos aconchegar com conforto; a mesa das artes é, sem dúvida, um desses ambientes de acolhimento e aconchego. Com a alta demanda desse ano, mais uma mesa foi instalada na sala, porque o espaço já estava ficando pequeno. Que ele continue sendo canal de fluidez, criatividade e imaginação!



Figura 4 – Mesa das artes (artesanatos com miçangas)



Fonte: acervo pessoal, 2022.

MOVIMENTOS CONCLUSIVOS

O ambiente educacional vem passando por mudanças significativas, principalmente após o período pandêmico. O isolamento intensificou questões emocionais que já vinham em processo de desajuste e, como os indivíduos são *corpos-inteiros*, não há possibilidade de dissociar tais reações quando estão nos cotidianos das escolas.

Os hábitos docilizantes dos corpos não irão se desfazer de uma hora para outra, são muitos anos de engessamento, de orientação para o ato de não se permitir sentir, mas é preciso existir incômodo, é preciso tencionar os currículos oficiais com as políticas de afetos que adentram sempre os movimentos cotidianos nas/das escolas.

A criação do Espaço Acolher enquanto proposta de produto educacional para a pesquisa-acolhimento de mestrado é uma sala multissensorial que acolhe estudantes em crises de ansiedade, cansados/as pela sobrecarga da rotina, confusos/as e machucados/as pelos diferentes tipos de preconceitos e violências que a sociedade lhes impõe, assim como pelas próprias angústias geradas pelas transições da adolescência. O acolhimento e as atividades que estão sendo desenvolvidas durante o período da pesquisa-acolhimento vem se mostrando experiências ímpares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Nilda Alves**: Praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: Arroyo, M.; SILVA, M. R. (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta a educação profissional. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de julho de 2004.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- DREYFUS, H. L. **A internet**: uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2012.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- INGOLD, T. **Antropologia e/ou como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- INGOLD, T. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem". São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, A. S.; ARAÚJO, J. V. M.; FERREIRA, M. P. V.; RIBEIRO, J. E. M. A eficácia do Snoezelen na redução das estereotipias em adultos com deficiência intelectual: um estudo de caso da intervenção da terapia ocupacional em salas de estimulação multissensorial. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p234-243>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- MARTINS, C. M. S.; CUNHA, N. B. Ansiedade na adolescência: o ensino médio integrado em foco. **EPT em Revista**, Minas Gerais, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/832/702>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: fev. 2018.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- PALLASMAA, J. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PALLASMAA, J. **As mãos inteligentes**: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

RANGEL, L. Movimento E – Caminhadas, deslocamentos e paisagens. /n: SANTOS, E.; RANGEL, L. **O caminhar na educação**: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Ponta Grossa: Atena, 2020. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3350>. Acesso em: ago. 2020.

SELLA, M. **Snoezelen** – Um Caminho Para O Mundo Sensorial. Curitiba: ACIMP, 2008.

SILVA, J. R. L.; CAETANO, M. “Tudo o que a gente tem é a gente, lindo”: regulações, desejos e redes de afeto em Arlindo. /n: CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. (org.). **Currículo e Artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

THIBAUD, J. O devir ambiente do mundo urbano. **Revista Redobra**, [S. /], n. 9, 2012. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/?page_id=2. Acesso em: mar. 2022.



11

*Elaine Michele dos Santos da Silva
Verônica Domingues Almeida
Alessandra dos Santos Assis*

**PARTILHAR NARRATIVAS
PARA *SENTIRPENSAR*
A FORMAÇÃO DOCENTE**

SENTIDOS INTRODUTÓRIOS

*E como começo de caminho
quero a unimultiplicidade
onde cada homem é sozinho
a casa da humanidade
Não tenho nada na cabeça
a não ser o céu
não tenho nada por sapato
a não ser o passo
(Ana Carolina; Tom Zé, 2005)*

É possível predeterminar os sentidos de uma experiência? Ou eles se constroem imbricados, de modo singular e plural, no acontecer do próprio viver experiencial de cada indivíduo? Sendo possível que, de acordo com Ana Carolina e Tom Zé (2005) sejamos, sozinhos, “casas da humanidade”, uma experiência é algo singular, plural ou pode ser compreendida como unimultiplicidade? Ante ao tema da investigação retratada neste texto, qual seja, pesquisa, narrativas e formação docente, podemos afirmar que essas perguntas consideram os sentidos atribuídos às experiências de formação como uma composição (Tadeu, 2002) de *sentirpensares*³⁸. Tal composição, complexa em sua natureza, pode ser considerada una, por estar ligada a cada indivíduo em sua singularidade, mas, também, pode ser percebida como múltipla, por estar vinculada a um coletivo social, que envolve modos de pensar, sentir e fazer a si nas relações com os outros e com o mundo.

É possível afirmar que a composição de *sentirpensares*, construída na experiência e entendida como aquilo que “[...] nos passa, ou nos toca, ou que nos acontece, e, ao passar nos forma e nos transforma (Larrosa, 2002, p. 24), atravessa a docência, quer seja no exercício da profissão quer seja nas vivências da própria vida. Desse modo, os sentidos construídos nas experiências formativas inspiram novas formas de *sentirpensar* e fazer docência, desencadeando o surgimento de diferentes modelos para a formação de professores.

Conforme destacado por D’Ávila (2008), podemos encontrar os seguintes modelos de formação: o artesanal, o instrumental tecnicista, o sociopolítico, a epistemologia da prática e a fenomenologia existencial. Para a autora, tais modelos sinalizam que estamos passando por diversas mudanças no escopo formacional

38 Fazemos uso desse termo, inspiradas em Almeida (2017; 2024) para indicar a indissociabilidade de nossas múltiplas dimensões como humanos. Esse, termo é inspirado, também, nos estudos de Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre (2002). É possível encontrar os dados completos nas referências deste capítulo.

da docência, o que não significa que experiências atreladas a certos modelos e em determinada época são estáticos ou ficam presos ao passado. Isso fica evidente a partir da compreensão de narrativas docentes, pois elas podem expressar *sentirpensares* e práticas, tendo como fonte a experiência na coexistência em tempos e espaços. Assim, neste estudo, a epistemologia da prática e a fenomenologia existencial nos interessam.

Na epistemologia da prática o fazer docente é compreendido como prática social que envolve conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo, influenciadas pelas diferentes histórias de vida de professores e pela cultura das instituições onde atuam profissionalmente. Já a fenomenologia existencial explicita as implicações das narrativas nas práticas educativas, reveladas na interpretação das trajetórias de escolarização e que funcionam como alavanca e ancoragem nas experiências formativas. Dessa maneira, compreendemos a formação, realizada a partir de narrativas docentes, como experiência de *sentirpensarfazer a si*, como pessoa-profissional (Nóvoa, 1992).

Dito isso, importa ressaltar que este texto apresenta os itinerários iniciais de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA). A investigação tem como objetivo compreender como as narrativas de experiências docentes podem potencializar processos de formação na Rede Municipal de Educação de Salvador (RMS), visando compor uma proposta interventiva inovadora, que favoreça experiências formativas que se afastem do modelo aplicacionista e homogeneizador predominante.

Nesse escopo, este texto apresenta uma experiência de partilha de pesquisa, realizada no âmbito do MPED-UFBA³⁹, a partir de encaminhamentos dos componentes curriculares “Oficinas 2 e 3”, que destacaram o caráter horizontal e colaborativo das pesquisas interventivas, bem como da formação potencializada na relação direta com os sujeitos que colaboram com a investigação. Assim, após esta introdução, apresentamos reflexões em torno da ideia de intervir em educação, reconhecendo as potencialidades das narrativas de formação enquanto experiência formadora capaz de articular *sentirpensares*. Em seguida, expomos o movimento metodológico da partilha da pesquisa, ação inovadora intrínseca ao currículo do MPED. Por fim, anunciamos a composição inicial que, a partir de um olhar colaborativo, vai delinear uma proposta interventiva na/para/com a Rede Municipal de Educação de Salvador.

39

O MPED-UFBA possui uma organização curricular inovadora que não entende a pesquisa como um fim em si mesma, mas como possibilidade de intervir na realidade. Maiores informações sobre a proposta curricular do curso estão disponíveis em: www.ppgclip.faced.ufba.br

INTERVENÇÃO, INVESTIGAÇÃO E NARRATIVAS PARTILHADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar, não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (Larrosa, 2002, p. 76).

Inspiradas no excerto textual destacado em epígrafe, questionamos: É permitido inventar no trabalho pedagógico? Apenas explorar o que existe pode se tornar limite para a criação? Na docência, é possível ser artista de si mesmo? Há espaço para narrativas como dispositivos para experienciar a si em formação? Tais questões ressoam diretamente em nosso estudo, na medida que nos propomos a compreender um fenômeno complexo, que envolve experiências de vida de pessoas-profissionais, a fim de intervir na realidade, por meio da partilha e da colaboração entre os sujeitos da pesquisa.

A ideia de intervir em educação pode ser compreendida “enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (Rocha, 2003 p. 70). Esse comprometimento de conhecer e realizar intervenções inovadoras no contexto profissional é objetivo inerente à proposta curricular do MPED-UFBA, que traz em sua compreensão curricular e metodológica um percurso de pesquisa construído nos cotidianos das redes, envolvendo as comunidades educativas em suas singularidades e diversidades socioculturais (Almeida; Sá, 2021). Esta é, então, uma pesquisa-intervenção que tem como propósito inovar em torno da formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Salvador, a partir de metodologias dialógicas que favoreçam experiências (Soligo, 2015) e que coloquem em evidência as narrativas como dispositivos que produzem sentidos em tais experiências formativas.

Partindo do entendimento das narrativas como promotoras de sentidos em experiências formação, bem como metodologia de investigação, é que delineamos uma pesquisa de caráter intervencionista, que considera a complexidade própria dos fenômenos educativos e exige uma postura de partilha e colaboração entre os

sujeitos envolvidos. Isso porque, como pesquisadoras implicadas com o fenômeno estudado, sejam inseridas na educação básica ou na pós-graduação, entendemos que a natureza do estudo exige um olhar complexo sobre o campo da docência, que não se limite a visões dicotômicas, tampouco desprezive a multidimensionalidade dos indivíduos ou parta de posturas verticalizadas que separam sujeito de objeto, fenômeno de experiência, sentir de pensar e fazer – forjar – a si.

Em investigações que acolhem as narrativas docentes, elas podem se tornar, ao mesmo tempo, dispositivo metodológico e de formação. Desse modo, metodologias colaborativas e práticas narrativas, englobando as dimensões pessoal e profissional, têm se mostrado um campo bastante fértil para os estudos da/na formação de professores. Pensar as narrativas no processo formativo docente significa considerar os indivíduos em sua multidimensionalidade, englobando, de modo complexo, aspectos cognitivos, emocionais, sociopolíticos e culturais; afinal, o “professor é uma pessoa” (Nóvoa, 1992, p. 15).

Ao considerar a pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 20), destacamos a relevância desse dispositivo metodológico para definir processos de colaboração entre sujeitos de conhecimento, entre os quais, mesmo partindo de diferentes perspectivas e compromissos no processo investigativo, unem-se para produzir, coletivamente, saberes necessários à compreensão do próprio *sentirpensar* e fazer docente. A interpretação das narrativas de experiências pode reunir eventos e acontecimentos da vida da pessoa-profissional docente e constituir sentidos por meio da produção de uma história explicativa. Em resumo, esta pesquisa usa as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo (Pinnegar; Daynes, 2007), enquanto experiências de formação.

Nesse sentido, vale destacar a resignificação do mundo contemporâneo, ocorrida devido às mudanças constantes nos contextos social e educacional e que colocam como desafio uma transposição didática para romper com a sensação de que a formação de professores como campo de conhecimento está estancada (Imbernón, 2010). No cenário atual, Nóvoa (2022) apresenta uma perspectiva de metamorfose da escola, pois a educação não se encaixa mais nos formatos do final do século XIX, sendo necessário repensar as suas bases institucionais. Tais questões desencadeiam inúmeros debates em torno da formação de professores, que se evidenciam, como exemplo por meio de instituições como a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que têm debatido, incansavelmente, a formação inicial e continuada nos encontros que ocorrem por todo território nacional.

Para contribuir com esta composição utilizamos alguns trechos da fala do Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas na abertura do XXI ENANFOPE (Encontro Nacional da Anfope), que foram disponibilizados em seu blog⁴⁰, por meio no texto intitulado: *Conjunturas e impactos na formação de educadores: análises e perspectivas*.

[...] a política educacional, queira-se ou não, baseia-se em finalidades educativas as quais, novamente, queira-se ou não, orientam a formação da juventude e do magistério. Como já alertava Shulgin, quando escolhemos uma atividade para o estudante realizar, ela foi escolhida a partir de uma finalidade educativa. A alegada neutralidade é apenas ingenuidade ou um artifício para ocultar as reais finalidades que orientaram a escolha. [...]

Isso torna crítico que se lute contra uma concepção tecnicista da educação voltada para a supremacia do controle de processos e técnicas sobre o magistério e que necessita para ser operacionalizada, simplificar e estreitar a atividade educativa, convertendo-a em uma coleção de competências e habilidades reduzidas a serem aprendidas (Freitas, 2023, p. 10).

Tais reflexões ajudam a compreender a Rede Municipal de Educação de Salvador em sua efervescência, sobretudo para pensar nos sentidos dos programas de formação continuada de professores e professoras que buscam, assumidamente, gerar resultados e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O efeito dessa intencionalidade política-pedagógica, no exercício do direito de todos/as a uma educação de qualidade, bem como do direito à valorização do profissional docente, exige que tal realidade seja objetivo de debate. O sentido é elucidar e promover uma compreensão coletiva das necessidades formativas da rede, que possa ser traduzida no potencial das autorias e narrativas construídas pela comunidade docente, visando à formação ampliada e multidimensional, envolvendo a construção de sentidos para os *sentirpensares* dos sujeitos da educação.

Os questionamentos de professores em relação ao modo como os programas de formação são adotados na RMS é uma constante. A ausência de escuta dos docentes reverbera em processos formativos que são instituídos sem levar em consideração os *sentirpensares* e fazeres docente, tampouco as necessidades e demandas colocadas/sinalizadas no cotidiano do trabalho. Na prática, as formações chegam a negar o que os professores e professoras sabem, sentem e fazem, assim como ignoram o que, de fato, eles e elas sentem,

40 Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>.

querem saber e precisam fazer. A compreensão que todo sujeito traz, em si, saberes que advém do processo dinâmico de construção de sua identidade profissional e pessoal (Esteban, 2003), suscita a reflexão sobre quais seriam os motivos para que os processos formativos instituídos na RMS não considerem essas vozes.

O modelo de escola que vemos, as orientações legais que norteiam as leis educacionais e as práticas educativas, trazem em seu bojo intencionalidades para a forma de se pensar, sentir e fazer educação. Ao observar em diversas práticas educativas e em como elas se relacionam com a vida, algumas questões vêm à tona: como promover vivências construídas por uma tecitura coletiva, partilhada, que considera os sujeitos em suas singularidades e pluralidades contrapondo-se à fragmentação e à ausência de escuta das narrativas docentes? Nessa perspectiva foi realizado um movimento de partilha da proposta deste estudo com profissionais da educação da RMS que aceitaram colaborar com a pesquisa. O objetivo foi escutar suas impressões e vivências acerca da formação continuada nesta Rede, a fim de construir, com eles, uma proposição formativa que considere a autonomia dos sujeitos da formação em suas práticas docentes, incluindo-os nos processos de tomada de decisão sobre o próprio processo formativo. Ou seja, a título de realização da pesquisa, propõe-se neste trabalho que a investigação partilhada possa gerar inovação pedagógica por meio da participação ativa dos docentes e seus pares na construção coletiva de suas narrativas e no *sentirpensar* da própria formação.

Esse movimento metodológico está no bojo do MPED-UFBA; nele, o fenômeno é identificado, discutido e interpretado com os colaboradores do próprio espaço educativo estudado, com a finalidade da composição de uma intervenção que possa a gerar ações coletivas e colaborativas vinculadas a políticas públicas de fortalecimento da formação nas redes educativas (Almeida; Sá, 2021).

Assim, foi realizado o movimento de partilha da pesquisa intitulada *Liberte sua narrativa*, que visou refletir, a partir de narrativas orais dos colaboradores, sobre histórias que denotassem o seu *sentirpensar* na formação e as compreensões que possuem sobre os processos formativos que acontecem na RMS. A partilha foi um dispositivo usado para a construção de sentidos sobre a formação docente e gerou a produção de informações iniciais sobre tal questão.

O planejamento da partilha chamada *Liberte sua narrativa* aconteceu, inicialmente, no componente curricular Oficina 2 e foi continuado na Oficina 3. Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a complexidade da ação e suscitar a criação de estratégias para participação da coletividade na pesquisa, as Oficinas contribuíram para aprofundar a compreensão acerca das metodologias

de pesquisa e da ética necessária para desenvolver investigações em educação. A partilha para/com a comunidade demonstrou ser um movimento inovador e necessário para estabelecer redes de trocas e de escuta ativa com os sujeitos que ocupam esse território pesquisado. No movimento de planejamento discutiu-se sobre os objetivos da ação, sobre a importância de construir a proposta interventiva colaborativamente, bem como sobre os desafios da articulação entre as singularidades e as coletividades no *sentirpensar* a pesquisa na composição da intervenção.

Com o objetivo de compartilhar o projeto de pesquisa-intervenção com a comunidade e de escutar suas impressões e vivências acerca da formação docente na RMS, realizamos um convite a professores e coordenadores pedagógicos que compõem a Gerência Regional de Itapuã, formalizado com a coordenação regional, para que participassem de uma roda de conversa. Esse encontro aconteceu na referida gerência regional, com a participação de nove sujeitos. Foi proposto aos presentes a criação de uma nuvem de palavras, a partir da seguinte pergunta: O que você pensa sobre a formação continuada para professores na Rede Municipal de Educação de Salvador? Tal pergunta objetivou provocar os sujeitos para que apontassem, com uma palavra ou frase, o que compreendem sobre a formação docente na RMS e como se relacionam com esses processos⁴¹. Vejamos a nuvem de palavras composta pelo grupo:

Figura 1 - Nuvem de palavras da partilha de pesquisa



Fonte: registro da partilha de pesquisa, 2023.

41 É importante destacar que os depoimentos aqui escritos passaram pelo consentimento dos colaboradores, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual a confidencialidade e a privacidade foram garantidas. Com essa intenção, os nomes dos sujeitos participantes aparecem de modo fictício. Outro dispositivo utilizado junto à partilha de pesquisa foi a gravação das narrativas orais construídas pelos sujeitos, ajustados aos cuidados éticos, procurando não interferir ou constranger os participantes.

Ante às palavras que apareceram na nuvem, na roda de conversa foram partilhadas inquietações, reflexões e motivos pelos quais a palavra foi escolhida. Ao destacar a formação de professores como uma “ação necessária” que “exige conhecimentos diversos”, entendemos que visam destacar a relevância de uma sólida base teórica, para que tenham condições de ler, problematizar, analisar e interpretar os diversos problemas que envolvem a prática educativa (Contreras, 2002). Em relação às palavras “estímulo”, “resiliente” e “potência” nos remetemos à valorização do desenvolvimento profissional de educadores (Nóvoa, 2022). Diante de “fragilização”, “fragmentação” e “ineficácia” da formação de professores, mencionamos a importância do trabalho colaborativo, bem como a importância dos saberes, salientando que a concepção de formação pode ser mudada considerando o cotidiano e as experiências dos sujeitos envolvidos (Tardif, 2005). Essas diferentes perspectivas nos mostram que a formação de professores é

[...] um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa, também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. Portanto, não é o fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e por suas experiências (Almeida, 2012, p. 63).

Mediante a partilha realizada, destacam-se quatro palavras que, como mostra a imagem da nuvem, ao se apresentarem maiores, foram as mais citadas pelos participantes. Foram elas: “descontinuada”, “desarticulada”, “ausente” e “fragilizada”⁴².

Ao se referir sobre a descontinuidade a coordenadora Iara destacou:

A formação continuada, não é continuada. Deveria. Eu acredito nela. Para ser é preciso que a rede faça um planejamento estratégico e que seja uma política pública. Na rede isso ocorre de forma desorganizada, de forma quase que irresponsável. Se formos analisar a situação em que nós nos encontramos, há falta de cuidado, de assistência e planejamento para que a formação aconteça de forma efetiva.

Para esclarecer o porquê da formação na RMS ser considerada desarticulada, a coordenadora Jaci explicitou:

Muita teoria que não reverbera no fazer do sujeito. Eu penso que para participar do processo formativo você tem que ter o desejo, porque quando você tem o desejo você já está aberto a ouvir, pensar a sua prática e se achar importante ressignificar. Então, talvez, a formação que acontece

42

Vale apontar que, embora, em tamanho pequeno, a palavra “fragilização” também foi utilizada e, por ser do mesmo campo semântico que “fragilizada” foram concebidas em unidade.

na rede ela é ineficaz nesse sentido. Ela é impositiva, ela não ouve e ela parte muito de que o sujeito não sabe fazer. Muitas vezes nós vamos e nos perguntamos o que estamos fazendo ali, sendo desarticulada das necessidades dos sujeitos, pois impõe a sua formação.

Esses dois relatos chamam a atenção para a necessidade de compreender como os processos formativos são instituídos nessa rede. Para alinhar as narrativas postas, com os objetivos do estudo, está sendo realizada uma análise contrastiva mediante documentos, referenciais e portarias relacionadas ao programa de formação de professores vigente na RMS.

A expressão da professora Potira, que é do campo das artes, sobre a ausência de formação na área também foi trazida da seguinte maneira:

Eu posso falar das professoras de artes, que quando chegam nas suas escolas encontram uma realidade completamente desconectada e quando chegam sozinhas, estão completamente sós, eles não têm formação. Já houve GT de artes para troca de experiências, hoje cada um faz sua formação de forma individual. Há muita autoformação. Eu vejo uma solidão muito grande.

De acordo com a narrativa da coordenadora Moema, na sua trajetória, os processos formativos foram fragilizados, como é possível verificar nesse trecho:

Além das intencionalidades políticas temos a descontinuidade da gestão. Há várias formações acontecendo e cada uma tem um propósito, então elas não dialogam. O que para gente é frágil. E a gente chama de falta de alinhamento.

Essas narrativas põem em jogo o *sentirpensar* dos sujeitos e suas subjetividades na forma como compreendem a formação na RMS. Até aqui tem sido possível perceber que o investimento na formação de professores passa pela mudança dos contextos, construindo uma cultura formativa que não seja descontinuada por questões que lhe atravessam, como é o caso do âmbito político partidário levantado e confirmado pelos colaboradores na roda de conversa. É preciso criar possibilidades de relações em que os docentes não se sintam sós, o que se torna possível quando a formação se afina à importância do coletivo.

Retomando o objetivo que delineia a compreensão desse fenômeno na pesquisa-intervenção, que é compreender como narrativas, autorias e vivências podem potencializar os processos de formação na RMS, visando construir uma proposta interventiva composta a partir do *sentirpensar* coletivo, o caminho que propomos é o de construir, questionar e refletir juntos, pois analisando esses depoimentos, entendemos que não são apenas mudanças instrumentais que

qualificarão a formação de professores, mas uma compreensão de formação como política pública de valorização dos profissionais, com qualificação dos saberes pedagógicos e científicos, bem como suas experiências profissionais.

COMPOSIÇÕES FINAIS PARA O INÍCIO DA CONVERSA

*Pois quantos são os modos em que se diz,
tantos são os significados do ser
(Aristóteles, apud Imbernon, 2010, p. 77).*

Poderíamos traçar apontamentos e considerações finais a respeito do caminho até aqui. Mas como sabemos que estamos a caminho do fim? Como conceitualizar *sentirpensares* em formação que não seja sempre um caminho, sempre uma composição inicial? A composição que se faz daqueles que escrevem antes de nós e daqueles que seguem escrevendo nesse ou em outro tempo; afinal, formar-se nunca é o que se espera.

Devagar, começa a aprender... A princípio, pouco a pouco; depois em porções maiores. E logo seus pensamentos entram em choque. O que aprende nunca é o que imaginava, de modo que começa a ter medo – aprender nunca é o que se espera. Cada passo da aprendizagem é uma difícil tarefa, e o medo que o homem sente começa a crescer impiedosamente, sem ceder. Seu propósito torna-se um campo de batalha (Soligo, 2007 p. 173).

A cada encontro, a cada leitura, cada escuta e cada escrita construímos nossas itinerâncias, de modo coletivo, no desafio permanente de compreender o que compreende o outro (Pérez, 1995). Essa compreensão das composições formativas implica em um movimento crítico-reflexivo constante e permanente de *sentirpensar* formação. Quanto mais caminhamos e entramos nesse campo de batalhas, que é político, ideológico e socialmente construído, mais ampliamos nossos horizontes de compreensão das experiências expressas nas narrativas, como potências formadoras e transformadoras.

É preciso reconhecer a complexidade da prática e do pensamento docente, bem como as múltiplas referências que possuem, aceitando a educação como fenômeno social, como uma rede aberta, na qual, muitas vezes, acontecem tomadas de decisões sem as reflexões necessárias. Assim se faz relevante criar processos formativos que possibilitem aos docentes qualificarem suas experiências, narrarem

seus saberes e questionamentos e, ainda, tomar consciência de seu *sentipensar* e fazer a docência. Isso potencializará que os docentes sejam agentes sociais capazes de intervir nos sistemas éticos e políticos da estrutura social.

As políticas educacionais da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa. Se, no final do século passado, as organizações de referência foram os cursos de formação de professores ou instituições de apoio à formação, o que os professores necessitarão no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas. O modelo de "treinamento" deverá mudar mediante plano institucionais, para dar espaço de forma intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação. Isso implica uma mudança nas modalidades e estratégias formadoras, que significa mais além dos cursos e seminários de especialistas acadêmicos: trocas entre indivíduos tratados iguais, atenção e escuta às boas práticas dos outros, elaboração de projetos, aproveitamento das tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa - ação, elaboração de diários, portfólios de aprendizagem etc. Em suma, a mudança comporta uma nova maneira de organizar a formação (Imbernón, 2010, p. 95).

Com esse *sentirpensar* da formação compomos a partilha desta pesquisa-intervenção acreditando na possibilidade de abrir os horizontes de concepções construídas a respeito da representação da prática docente, pensando coletivamente na possibilidade de criar um espaço de narrativas sobre a docência, para sistematizar as autorias pedagógicas e práticas de formação que acontecem dentro e fora da escola e que se constituam em experiências desses sujeitos.

A composição do projeto de intervenção, até aqui, se encaminha para a construção de um ambiente com uma perspectiva colaborativa, para o compartilhamento *na rede e em rede*, possibilitando novas experiências e outras novas composições. Uma amálgama de pessoas, corpos e narrativas de sujeitos que se unem, se movimentam, se encontram e compõem uma rede de potências, uma rede de vozes que traduzem a consciência de si, os atravessamentos coletivos, seus *sentirpensares* e sua unimultiplicidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. D. **A experiência em experiência**: saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- ALMEIDA, V. D. **Caosgrafia do amor docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.
- ALMEIDA, V. D. **poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B.; Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021.
- CAROLINA, A.; ZÉ, T. **Unimultiplicidade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nfUHI-bvpYU>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/> Acesso em: 24 jul. 2023.
- ESTEBAN, M. P. **Investigación cualitativa en educación**: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill, 2003.
- FREITAS, L. C. Conjunturas e impactos na formação de educadores: análises e perspectivas. Avaliação educacional – **Blog do Freitas**. Brasília, 13 maio 2023 Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/> Acesso em: 16 jun. 2023.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/> Acesso em: 24 jul. 2023.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. T. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação, 2002. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoiético.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.
- NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PÉREZ, A. G. O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413673640/Os-Professores-e-a-Sua-Formacao>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PINNEGAR, S.; J. G. DAYNES. Locating narrative inquiry historically. *In*: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.

ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. n. 23, p. 64-73, 2003.

SOLIGO, R. A. **Quem forma quem?** Instituição dos sujeitos. Campinas: São Paulo: [s. n.], 2007.

SOLIGO, R. A. Metodologias dialógicas de formação. *In*: VII FALA OUTRA ESCOLA, 14 a 17 de julho de 2015. **Anais** [...]. Campinas, Unicamp, 2015.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação e realidade**. [S. l.], v. 27, n. 2, p. 47-57, jul/dez, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915/15184> Acesso em: 24 jul. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.





12

*Sandra Carneiro de Oliveira
Sandra Lee Benvindo Ribeiro*

#PARTIULEITURAS:

O VÍDEO COMO PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR
EM LINGUAGENS

INTRODUÇÃO

Como disse o patrono da educação brasileira, refletindo sobre a importância do ato de ler e de ler criticamente, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”; “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989 [1981], p. 9). Pensando no conceito de texto, que não está limitado à palavra grafada no papel, mas a uma diversidade de linguagens (imagem, som, gesto etc.), nem se limitando à linguística, ciência que estuda a linguagem humana, mas abarcando o universo da Semiótica (Santaella, 1983), que estuda toda e qualquer linguagem, as palavras do autor continuam atualizadas. Nesse sentido, ler e produzir textos na escola deve considerar o momento histórico permeado por tecnologias diversas, rapidez e enorme circulação de textos, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989 [1981], p. 19).

No ambiente escolar, que tradicionalmente se organiza pela disciplinaridade, este trabalho busca unir as áreas de linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física numa proposta que potencialize não só as capacidades de ler, mas também de produzir textos. É ponto de convergência que o ensino deve se amparar nas práticas sociais. É como consideramos o ensino de línguas (das práticas de leitura e produção textual espelhadas nas práticas em sociedade). De modo análogo, diz Souza (2010, p. 11): “O ensino de Arte tem como objetivo formar pensamentos e trabalhar processos didático-artísticos do mesmo modo como a prática artística opera”.

Este trabalho discute uma proposta teórico-prática de interdisciplinaridade para os anos finais do ensino fundamental, envolvendo as disciplinas citadas. Traz reflexões de pesquisa em curso no campo da inovação pedagógica de natureza interventiva na Educação Básica, do Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPED-UFBA), pensadas por orientanda e orientadora, as autoras. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar inovadora para potencializar os hábitos de leitura e produção textual dos educandos em prol do despertar de consciências críticas com potencial de transformação social.

A idealização deste projeto surgiu de ações desenvolvidas pela mestranda e seus pares no Colégio Estadual Sara Violeta de Mello Kertész, instituição com baixos índices no IDEB e estudantes com déficit na proficiência leitora e domínio

insuficiente da produção textual. A escola está localizada no subúrbio ferroviário de Salvador, Bahia, Brasil, região de difícil acesso e com um alto índice de violência, carente de ações eficazes que contribuam para a formação dos estudantes e da comunidade como um todo. #PARTIULEITURAS pressupõe, por um lado, as leituras que nós professores fazemos e desejamos ver engajados os nossos alunos e, por outro, na produção textual (oral, escrita ou multimodal), as releituras que nós fazemos e registramos. O objetivo da pesquisa em desenvolvimento é pensar uma proposição político-pedagógica pautada como práxis efetiva para a formação de leitores competentes e produtores de textos que cumpram suas funções sociais, abarque e valorize a diversidade de saberes e culturas, como instrumento de conscientização e efetivação da vida em sociedade. A articulação de leitura e escrita, considera o estudante e o professor como produtores de conhecimento e não apenas meros consumidores, domínios altamente demandados nas sociedades modernas e instrumentos de empoderamento dos sujeitos.

A pesquisa é indissociada da prática docente das envolvidas e busca unir práticas leitoras e escritoras possíveis de serem promovidas no Colégio Estadual Sara Violeta de Mello Kertész, a partir de projetos interdisciplinares, partindo da necessidade constatada por colegas das áreas de linguagens atuantes na referida escola. Neste sentido, sugerimos o vídeo como gênero que possibilita unir as disciplinas em prol da construção de metodologias que gerem engajamento entre docentes e discentes. Uma vez que a escola possui suas tradições, o vídeo surge como um instrumento atual e adequado para a leitura em qualquer área disciplinar e enquanto produção textual que registra, mostra intenções, dá voz, mostra posicionamentos, pontos de vista e, acima de tudo, faz os estudantes perceberem a contextualização e a aplicabilidade do que estudam, considerando suas vozes, suas escolhas, num ensino que busca ser dialético, crítico, ético, solidário e plural.

Do ponto de vista da relevância social, o trabalho interdisciplinar busca potencializar o hábito da leitura crítica e o aprimoramento da produção textual na escola, promovendo o letramento e uso social dessas habilidades. Ainda assim, o benefício desta proposição também contribui para o aperfeiçoamento de professores (Machado; Lousada, 2010; Gonçalves; Ferraz, 2016), visto que o trabalho interdisciplinar ainda é pouco desenvolvido nas práticas escolares.

Sendo assim, uma proposta necessariamente urgente em ser aprimorada e desenvolvida, visando melhorar o campo escolar para que o texto e suas leituras se manifestem criticamente e interculturalmente e para que as práticas de produção textual sejam significativas e instrumentos de empoderamento, com o compartilhamento de conhecimentos e saberes.

INTERDISCIPLINAR EM LINGUAGENS: O VÍDEO COMO RECURSO

Na perspectiva da interdisciplinaridade “as disciplinas são trabalhadas de forma integrada com o objetivo de unir diferentes áreas do conhecimento, facilitando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes” (Teixeira *et al.*, 2021, p. 1).

O conceito de interdisciplinaridade “não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (Fazenda, 2011 [1979], p. 51), o que, como afirmam Teixeira *et al.*, (2021, p. 1), se torna uma dificuldade para “a realização do trabalho na prática, caracterizado como um desafio para os educadores que, muitas vezes, não conhecem de fato como trabalhar um assunto de forma totalmente integrada a outras áreas”. Por conseguinte, a realização do trabalho interdisciplinar na escola muitas vezes é equivocado e limitado à abordagem de uma mesma temática em várias disciplinas de modo separado (Bizon, 1994; Teixeira *et al.*, 2021).

Pombo (2008, p.10) reafirma a instabilidade do conceito, já que inclusive entre os especialistas, as definições são as “mais díspares”. Para a autora, tentar definir é “quase impossível”, pelo fato de “ninguém saber o que é a interdisciplinaridade. [...] Nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir”. A autora faz uma discussão bastante abrangente da questão da interdisciplinaridade, traçando um paralelo entre a ciência, que prima pela especialização e afirma:

Mesmo que a ciência tenha seguido um modelo de especialização, a escola e a universidade, nomeadamente através dos seus regimes curriculares e metodologias de trabalho, devem defender perspectivas transversais e interdisciplinares. E isto porquê? Porque é da presença na consciência do investigador de várias linguagens e de várias disciplinas que pode resultar o próprio progresso científico (Pombo, 2008, p. 22).

Pombo (2008, p. 22) defende a “fecundação recíproca das disciplinas, da transferência de conceitos, de problemáticas, de métodos com vista a uma leitura mais rica da realidade”

Conforme Japiassú (1976, p. 74, *apud* Fazenda, 2011 [1979], p. 51), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”

É importante diferenciar os termos etimologicamente próximos com sentidos diferentes *multi*, *pluri*, *inter* e *transdisciplinaridade*:

Quadro 1 – Atividades que utilizam mais de uma disciplina

| Nível | Método de trabalho | Termo | Características |
|-------|-------------------------------|---|---|
| I | Coordenação entre disciplinas | Pluridisciplinaridade/ multidisciplinaridade | Justaposição de disciplinas em que não há integração. |
| II | Combinação de disciplinas | Interdisciplinaridade | Comunicação entre disciplinas em que há um confronto de ideias e de perspectivas disciplinares. |
| III | Fusão de disciplinas | Transdisciplinaridade | Barreiras ultrapassadas. Fusão de disciplinas. |

Fonte: Teixeira et al., (2021), baseado em Pombo (2005, 2008).

Nesta seção, apresentamos possibilidades metodológicas para o trabalho interdisciplinar (de interação, confronto de ideia e perspectivas disciplinares) com o gênero vídeo, compartilhado entre quatro áreas de linguagem: Língua Portuguesa e Inglesa, das Artes e da Educação Física, a ser desenvolvida em parceria por professores das disciplinas, numa construção coletiva em momentos disciplinares, sempre em diálogo e parceria, partindo do planejamento conjunto, à produção, reelaboração, finalização, entrega, circulação até a avaliação. O trabalho teórico-prático pode acontecer em forma de *projeto didático*, *sequência didática*, *temática* ou outros, alargando o tempo e evitando aulas isoladas.

Teixeira et al., (2021) relatam o trabalho interdisciplinar realizado no ensino de ciências humanas e linguagens, nas disciplinas de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, História e Sociologia, que propiciou a construção de conhecimento de forma colaborativa e crítica entre os alunos e professores, com destaque para o letramento crítico e multimodal.

Os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) definem que “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (p. 22) e orientam que o ensino das atividades de produção e leitura de textos deve tomar os gêneros textuais como “objetos de ensino” (p. 23).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Brasil, 1998, p. 23).

A partir da publicação do documento e com a boa aceitação do ensino com gêneros, surgiram muitas pesquisas e grande volume de publicações a respeito. Colocando o texto como “unidade de trabalho”, diz o documento: “em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, *unidade de trabalho*, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção” (Brasil, 1998, p. 66, grifos nossos). Essa perspectiva busca superar o ensino centrado na gramática, deixando clara a questão adiante:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (Brasil, 1998, p. 78).

Na mesma direção, Nomura e Azenha (2009, p. 220) afirmam que “a unidade de trabalho do professor de língua estrangeira e de tradução é, pois, o texto, considerado na dimensão do seu enraizamento na cultura de origem”, visão importante na proposta interdisciplinar com o vídeo, gênero que terá o texto em formato de voz, texto, música, som, imagem etc., ou seja, marcado pela multimodalidade e instrumento de registro das mais diversas expressões do pensamento e da cultura.

Tanto no ensino de língua estrangeira (LE) quanto no de tradução, tem-se como objetivo contrastar, no trato com o texto de trabalho, não só os mecanismos de funcionamento das línguas-objeto, como também o seu uso contextualizado, que consiste em analisar as funções comunicativas da linguagem e as convenções socioculturais pelas quais se pautam os comportamentos linguísticos em cada comunidade cultural (Nomura; Azenha, 2009, p. 219).

No trabalho, os envolvidos poderão definir no planejamento as contribuições de cada disciplina, com leituras múltiplas e produção única. De acordo com Iribarry (2003, p. 484), “na interdisciplinaridade, a descrição geral envolve uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade”, mas a interdisciplinaridade tem uma ambição diferente: “Ela consiste na transferência dos métodos de uma disciplina à outra” (p. 485).

Do nosso lugar de professoras de línguas e tomando como ponto de partida a língua ou as línguas, objetivamos realizar o ensino de leitura e produção textual como práticas sociais contextualizadas, considerando o texto como “unidade básica do ensino” e o gênero vídeo como “objeto de ensino” (Brasil, 1998, p. 23),

a fim de ler e produzir na escola para “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem [das linguagens]” (Geraldi, 2011 [1984]). O trabalho colaborativo entre os professores das áreas nos colocará as necessidades de aproximações e reelaborações.

De acordo com Souza (2010, p. 3),

A disciplina Arte deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. Para tal é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem.

Sobre possibilidades metodológicas, a autora cita “projetos envolvendo arte e mídias, história da arte, *elaboração de roteiros para filmes e outros campos interdisciplinares* são considerados” (Souza, 2010, p. 5, grifos nossos).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as abordagens para a Educação Física escolar “resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas”, desencadeando na “busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano” (p. 22). Desse modo, a área “contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento [...] com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (p. 23). Complementando o sentido e a intenção pedagógica, afirma:

Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar (Brasil, 1997, p. 23).

Os PCNs de Educação Física (Brasil, 1997) sugerem o trabalho interdisciplinar, associado às áreas de Língua Portuguesa e Artes, por exemplo, ensinando a “produção cultural que inclua e desenvolva as experiências, as necessidades e os interesses dos alunos, oriundos do seu contexto de vida” (p. 104), em atividades como gravação de uma partida dos colegas, realização de entrevistas com os participantes, produção de textos escritos sobre cultura corporal para um jornal escolar ou mural, pois, “possibilitaria uma melhor compreensão da própria linguagem, [que] envolve a seleção de imagens, enquadramentos e falas, e uma melhor compreensão da diferença entre jogar, assistir ao jogo como testemunha presente no estádio ou na quadra e assistir pela TV” (p. 105).

Certos gêneros são mais propícios ao ensino interdisciplinar e servem ao projeto didático, à sequência didática e à temática, por exemplo, podendo ser construído com o planejamento e a orientação do coletivo de professores das áreas. São exemplos: peça teatral, vídeo-minuto, curta, jogo, miniconto multimodal, dentre outros. São atividades que podem ser realizadas: produção oral, escrita, multimodal; planejamento e elaboração de enredo; explicações e compreensões do jogo; construção de personagens; criação de legendas, falas, ilustrações, efeitos etc.; inclusão da Libras, de audiodescrição (incluindo também áreas da acessibilidade); estudo de arte literária; performance (movimento artístico por si interdisciplinar, *cf.* Quites, 2006; Ramirez, 2017), dentre outras.

Para R. Goldberg (1996), *performance* ou *performance art* não tem uma definição exata. Seria uma manifestação artística interdisciplinar, que se utiliza de qualquer forma de comunicação: literatura, teatro, música, dança, arquitetura, pintura, vídeo, fotos, narração etc. (Quites, 2006, p. 13).

Para Pombo (2005, p. 10-12), a interdisciplinaridade é “qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não”, pois a realidade está pautada na “inteligência interdisciplinar da ciência contemporânea”.

O PROJETO DIDÁTICO

A Pedagogia de Projeto, conforme Guedes *et al.* (2017, p. 241), “não é um modelo pedagógico ou uma metodologia de ensino e sim um movimento que foi resultado de pesquisas de educadores” como Montessori, John Dewey e outros. As propostas pedagógicas teriam sido introduzidas e disseminadas no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Sua ideia principal é “fazer com que o ator principal do processo ensino/aprendizagem, o alunado, participe com mais afinco de todo este processo de construção do conhecimento” (p. 241) e “desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens e do conhecimento” (p. 243). Como esclarecem, “o método por projetos propõe que os saberes escolares estejam integrados com os saberes sociais” (p. 238), uma vez que estudando o que faz sentido para sua vida, compreenderá o seu valor e desenvolverá “uma postura indispensável para a resolução de problemas sociais se permitindo como sujeito cultural” (p. 238). Como colocado pelos autores, “a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade” (p. 244).

Na mesma direção, afirma Coutinho (2005, p. 17) que “numa perspectiva de pedagogia de projetos uma delas deveria ser justamente esta: a de integrar todas as linguagens que as diferentes mídias permitem e realizar uma grande conversa entre elas”. Como colocado pela autora, à medida que se aperfeiçoam as técnicas digitais, tudo “pode ser reproduzido, repetido, repensado, refeito, ao infinito, sem que com isso se perca o sentido primordial do ato de criar, ou seja, sua originalidade”. Para tal, as escolas poderiam ser “as oficinas que engendram a nova cultura”, atualizando para nosso tempo, as novas culturas, que se atualizam em velocidade. Conforme a autora,

o audiovisual alcança níveis da percepção humana que outros meios não. E, para o bem ou para o mal, podem se constituir em fortes elementos de criação e modificação de desejos e de conhecimentos, superando os conteúdos e os assuntos que os programas pretendem veicular e que, nas escolas, professores e alunos desejam receber, perceber e, a partir deles, criar os mecanismos de expansão de suas próprias ideias (Coutinho, 2005, p. 21).

De acordo com Bizon (1994, p. 61), nas propostas de ensino por projetos, “os aprendizes usam a L-alvo para desenvolver atividades (trabalhos manuais de marcenaria, eletrônica, desenho, etc.) cujo produto final é não verbal”.

Na perspectiva dos projetos, temos um fluxo subjetivamente contínuo que privilegia o viés interdisciplinar pela ação, intervenção e a valorização das ações entres pessoas e objetivos envolvidos nas questões de uma prática pedagógica. Não podemos desprezar a importância das linguagens na abordagem de um projeto didático. A linguagem é uma forma fundamental de interação e expressão humana. Não obstante, as práticas educativas precisam reconhecer e validar o trabalho das diferentes linguagens no cotidiano escolar. Como afirma Fazenda (2011 [1979], p. 10), “A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se”.

Diante do exposto, a pedagogia de projetos aliada à valorização do uso das diversas linguagens na construção do conhecimento é um ponto de partida significativo para a promoção do desenvolvimento da criticidade dos estudantes, visto que estamos vivendo numa era da imersão em recursos tecnológicos e midiáticos de toda ordem. O advento da tecnologia fez surgir outras modalidades de leitura e produção diferentes das usadas nas escolas. O e-mail, as redes sociais, como o *WhatsApp*, o *Facebook*, o *Twitter* e o *Instagram* são ferramentas que suscitam nos jovens uma interação dinâmica e multicultural. Temos aí, o que

o educador e pesquisador Marc Prensky (2001, p. 1-2, tradução nossa) conceitua como *nativos digitais*: "designação mais útil que encontrei para eles é *Nativos digitais*. Nossos alunos hoje são todos 'falantes nativos' da linguagem digital de computadores, videogames e Internet⁴³". Como diz o autor, "Os alunos de hoje não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi projetado para ensinar" (Tradução nossa)⁴⁴. Esses alunos naturalmente buscam informações na internet, ao invés de em livros impressos. Além disso, destaca como problema a diferença de linguagens das gerações. "[...] nossos instrutores **Imigrantes Digitais**, que falam uma linguagem ultrapassada (a da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova" (Tradução nossa, grifos do autor)⁴⁵. Sob essa ótica, o entrelace de um projeto didático interdisciplinar com um gênero digital é necessário para que se conclua a convergência crítica e reflexiva entre a vivência tecnológica e pedagógica, avançando no ensino das linguagens.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), a sequência didática (SD) é definida como

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito [que tem por finalidade] ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [servindo, desse modo,] para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

O esquema da SD é composto de etapas – apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final – que possibilitam ao professor planejar atividades de linguagens para ensinar o que os estudantes vão demandando conhecer ao longo do período. Ressaltam os autores que "na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes" (p. 100, grifo dos autores).

43 Do original: "[...] the most useful designation I have found for them is *Digital Natives*. Our students today are all 'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet".

44 Do original: "today's students are no longer the people our educational system was designed to teach".

45 Do original: "[...] our **Digital Immigrant** instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language".

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112),

[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem.

Na proposta de ensino pela sequência didática, alunos e professores passarão por todas as etapas aprendendo com todos. Machado e Lousada (2010, p. 630) refletem sobre o desenvolvimento do próprio professor que adota o trabalho com gêneros e com sequência didática como metodologia, afirmando que no “ensino de produção e leitura com foco em gêneros textuais na forma de sequências”, os gêneros “podem se tornar instrumentos para os professores no sentido de que eles também podem influenciar profundamente a construção do saber os processos de conceitualização do próprio professor (sobre produção e leitura)”, como podem igualmente funcionar para os alunos. Quanto à sequência em si, as autoras sugerem: “é preciso que o professor se aproprie do artefato (por si e para si) e se certifique de que ele pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno” (Machado; Lousada, 2010, p. 630).

Já Gonçalves e Ferraz (2016, p. 125-126) observaram, como resultado de ensino com sequências didáticas, que os diálogos e trocas “fortalecem os professores”, “imprime-lhes um processo de autorreflexão”, além de a atividade coletiva provocar um “sentimento de autoavaliação e autovalorização, visto que o professor, ao perceber-se como o e no outro, sente-se ‘amparado’ para continuar e criar.” Desse modo, acreditamos que o ensino por meio da metodologia da sequência didática para o ensino do gênero vídeo contribui para o ensino e o aprendizado adequado de linguagens.

A TEMÁTICA

Dentre as propostas de ensino temático, temos Freire (2018 [1974]), com a metodologia dos chamados “temas geradores”, “universo temático” (p. 121) e “temática significativa” (p. 121). Para Freire, o ensino deve acontecer numa

metodologia que considere a “dialogicidade” e a “educação libertadora” (p. 115), partindo de temas, “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política” (p. 121).

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. [...] Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos [educador e político], não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores* (Freire, 2018 [1974], p. 121, grifos do autor).

Prosseguindo com a discussão metodológica, o autor coloca sua visão de formação do sujeito crítico para pensar o mundo em que vivemos, a partir do que nomeia “tema gerador”:

[...] a investigação do ‘tema gerador’, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (Freire, 2018 [1974], p. 134).

Considerando as práticas de leitura e produção textual, interessa a colocação de Freire (2018 [1974], p. 120-122) com relação ao “que se pretende investigar” no contexto educacional: “não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’”. Neste sentido, no seio de um projeto, de uma temática, os interesses dos sujeitos envolvidos são imprescindíveis, para não incorrer no risco real de o professor falar e não ser entendido. Diz Freire (2018 [1974], p. 137, grifos nossos): “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”, justificando que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos”.

Na mesma direção, Souza (2010, p. 10, grifos nossos) defende que o ensino de Artes no Ensino Fundamental deve considerar contextos e vivências dos educandos: “permitir a autoescolha, trabalhar por meio de *projetos temáticos* sobre a experiência estética”, justificando que “Educação estética é vista, então, não apenas como uma exploração e uma percepção do mundo, mas como um processo de autoconstrução”. Ampliando a explicação da importância da abordagem temática centrada nas experiências dos estudantes, diz:

O valor pedagógico dessa abordagem reside no fato de que ela alerta os educadores ‘para que considerem de forma séria as necessidades, as linguagens e as experiências das crianças’, o que não significa ‘simplesmente afirmar a necessidade da relevância do currículo’, mas também ‘reconhecer a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem como sendo crucial para descentrar o poder na sala de aula’ (GIROUX, 1995, p. 74-75) (Souza, 2010, p. 10).

Ao invés de simplesmente centrar o poder no professor, como aquele que decide só, pensar coletivamente com os estudantes e outros professores, no projeto interdisciplinar, busca-se somar, ampliar, alargar, pois “cada integrante possui uma história de vida e com ela algumas técnicas artísticas adquiridas em outras vivências. Eventualmente alguém possui habilidade em teatro, dança, música, artes plásticas ou qualquer outra atividade. Esses conhecimentos podem ajudar o grupo” (Quites, 2006, p. 105). É o que Pombo (2008, p. 23) chama de “formação alargada”, junção de conhecimentos de “outras disciplinas”, a soma interdisciplinar que permite certos achados científicos erroneamente vistos como “acaso”. Para a autora, o que acontece, de fato, é a “fecundação recíproca que uma disciplina pode exercer sobre outra, através daquilo que, na consciência do cientista, permanece da sua formação interdisciplinar”, e conseqüentemente, pela “aproximação interdisciplinar”, “a possibilidade de se atingirem camadas mais profundas da realidade cognoscível”. E, por fim, “uma aproximação interdisciplinar não é uma aproximação que deva ser pensada unicamente do lado do sujeito, daquele que faz a ciência. É algo que tem a ver com o próprio objecto de investigação e com a sua complexidade” (Pombo, 2008, p. 23).

Com relação à temática, ou em qualquer que seja o método adotado, colocar o aluno como protagonista do seu saber, incluí-lo na tomada de decisões do que estudar. Na proposta de ensino interdisciplinar com o gênero vídeo, vem a calhar a colocação de Giroux (1995, p. 75) sobre o desenvolvimento de uma “pedagogia cultural” sustentada em práticas culturais, em conhecimentos e experiências dos alunos: “O importante aqui é que os/as estudantes devem não apenas analisar as

representações da cultura popular eletronicamente mediada, mas devem também ser capazes de dominar as habilidades e a tecnologia para produzi-la”

Como observam Costa e Loureiro (2017, p. 116), na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2018 [1974]), “a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho interdisciplinar com o gênero vídeo envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa, Artes e Educação Física poderá ser realizado por meio de *projeto didático*, *sequência didática* ou outras estratégias pedagógicas para o ensino de um gênero e pelo estudo de *temas*, possibilitando conexões que ampliam o saber, potencializam a leitura crítica e estimulam a produção textual, além de contribuir para a formação dos professores.

O vídeo terá grande valia para registrar as atividades realizadas na escola: gincanas, peças teatrais, os jogos da Educação Física, as atividades artísticas da disciplina de Artes, enquanto se ensina e aperfeiçoa leitura e escrita em Língua Portuguesa e Inglesa, num planejamento e realização conjunto da mesma atividade que terá como resultado um produto, o vídeo (curta, vídeo-minuto ou outro formato, a decidir conjuntamente), produzido individualmente e em parceria, por alunos e professores, compartilhando conhecimentos interdisciplinares. Através do vídeo os produtores terão a oportunidade de estudar, refletir, conhecer e registrar seus modos culturais de ver o mundo, considerando que “o sentido dos textos estaria associado às peculiaridades de cada cultura, ao modo como cada uma enxerga o mundo e organiza sua experiência” (Nomura; Azenha, 2009, p. 229). Na contemporaneidade, com o desenvolvimento da internet, as possibilidades de produções culturais, artísticas, a facilidade de acesso às produções culturais de todo o mundo numa velocidade gigantesca, na realidade de rapidez que marca o milênio (Calvino, 1990) “as fronteiras entre as artes estão cada vez mais tênues”, como dizia Quites (2006, p. 136) explicitando nos trabalhos na escola a necessidade interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BIZON, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira**: um estudo comparativo. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/caracteristicas-da-interacao-em-contexto-de-ensino-regular-e-em-contexto.html?page=67>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **R. Katál**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121 jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/5d4vHvd6QcrMYyPZNqMmfCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.

COUTINHO, L. M. Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das câmeras, as ideias. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: Seed, 2005. p. 17-21.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 93-104, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acesso em: 21 maio 2023.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2011 [1979].

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 9-14. (Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018. (Escrito durante o exílio no Chile, publicado em espanhol, em 1968 e, no Brasil, em 1974).

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011[1984].

GIROUX, H. A. Disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **D.E.L.T.A.**, [S. l.], v. 32, n.1, p. 119-141, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BdXFNxKcRz4gTCGGYPhmzPq/?format=pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

GUEDES, J. D.; SOUZA, A. S. de; SIDRIM, F. M. L.; LIMA, Quenilda F. de O. ima3. Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S. l.], v. 10, n. 33. Supl. 2. Jan. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650/916>. Acesso em: 21 maio 2023.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. XVI, n. 3, p. 483-490, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/D4YgwJqvQh495Lgd6JGSHLz/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Palhoça/SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2023.

NOMURA, M.; AZENHA, J. O texto como unidade de trabalho no ensino de línguas e de tradução. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 14, p. 218-242, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/48023>. Acesso em: 18 jun. 2023.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3 -15, 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 17 jun. 2023.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. Foz do Iguaçu, Paraná, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon**, [S. l.], v. 9, n. 5, out. 2001.

QUITES, A. P. **A presença do texto literário na arte da performance**. Tese (Pós- Graduação em Literatura, Centro de Comunicação e Expressão) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30366434.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RAMIREZ, N. M. M. O que é performance? Entre contexto histórico e designativos do termo. **Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**. [S. l.], v. 3, n. 04, p. 98-107, Jul., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/4868>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUZA, J. A arte no Ensino Fundamental. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Belo Horizonte, MG, novembro de 2010. **Anais** [...]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2023.

TEIXEIRA, S. A; GARCIA, E. N.; FERREIRA, F. M. M.; SALES, I. F. O de; FERREIRA, L. G. . Interdisciplinaridade na prática: uma possibilidade de ensino e aprendizagem baseada em novos letramentos. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 11, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/interdisciplinaridade-na-pratica-uma-possibilidade-de-ensino-e-aprendizagem-baseada-em-novos-letramentos>. Acesso em: 21 maio 2023.





13

*Gilmar dos Santos
Cilene Nascimento Canda*

INDAGAÇÕES, INOVAÇÃO E INTERVENÇÃO:

**A ENCENAÇÃO COMO PROPOSTA
DE ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA**

INTRODUÇÃO: ENTREATOS DE TEATRO NA ESCOLA

O Teatro é um tipo de conhecimento artístico e cultural de caráter inovador produzido na relação entre os sujeitos que se situam em arenas de cognição criativa: espaço/tempo de uso expandido das habilidades do corpo, da voz e do espaço, seja em situação de jogo cênico, do ato performático ou do espetáculo. O presente texto parte da compreensão do Teatro como área de conhecimento artístico de forte potencial cultural e pedagógico para a formação humana e social. O processo de ensino de Teatro é alimentado por jogos teatrais que contribuem para o aprendizado e a produção de linguagens da cena, extrapolando a dimensão meramente recreativa da experiência cênica e prevendo a realização de processos de encenação de peças curtas a serem apresentadas em eventos culturais da escola. O Teatro em sala de aula tem de ser visto “não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim, como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos” (Koudela, 2003, p. 20). Eis o foco de interesse dessa conversa que se inicia sobre os desafios e possibilidades encontrados em processos de encenação teatral na escola.

Compreendida como uma produção importante para o aprendizado teatral, “a encenação é vista como investigação coletiva sobre o mundo e a linguagem cênica” (Martins, 2004, p. 19), sendo também atividade cultural imprescindível à formação estética na escola. Contudo, a produção de uma encenação nem sempre é vista, na escola, como parte de um processo artístico-pedagógico com modos e meios próprios de construção, exigindo tempo, dedicação, conhecimentos teóricos, práticas sensíveis e sensoriais, técnicas específicas e investimento no processo de criação coletiva, que tem como base a ação espontânea, criativa e livre dos participantes, pois “a espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros (Spolin, 1987, p. 4).

O trabalho do professor de Teatro, muitas vezes, fica refém de um calendário de eventos sociais escolares (dia das mães, dia dos povos indígenas, folclore, natal etc.) que não permite o aprofundamento da linguagem teatral, tampouco favorece a criação de espetáculos, compreendidos como produção coletiva, material e simbólica, intelectual e sensível. Tal processo apresenta uma série de problemas historicamente recorrentes que dificultam a projeção e a transformação do ensino de Teatro em um contexto de formação integral “capaz de reverberar no universo

simbólico de criadores e espectadores” (Canda, 2020, p. 10). A pesquisa realizada pelas professoras Verônica Almeida e Cilene Canda evidenciou, no âmbito da rede municipal de Salvador, Bahia, inúmeros e graves “problemas como o espaço físico inadequado para o trabalho corporal e expressivo, a alta demanda de matrículas e de salas superlotadas” (Almeida; Canda, 2020, p. 408). Alguns desses problemas foram enumerados como forma de compreender a densidade da problemática enfrentada pelo campo do ensino de Teatro na escola:

1. Condições materiais do trabalho docente; 2. A desvalorização do professor em seu exercício profissional; 3. Dificuldade de potencialização do ensino de Artes no currículo; 4. Frágil compreensão dos processos de criação como elementos essenciais para o ensino e para a aprendizagem; 5. Ausência de informações detalhadas sobre a prática artístico-pedagógica dos professores (Almeida; Canda, 2020, p. 406).

Nessa esteira compreensiva, dentre os problemas apresentados no campo do ensino de Teatro, destacam-se: (a) falta de estrutura adequada das escolas para o trabalho corporal e cênico, sendo o espaço ocupados por carteiras atendendo a uma lógica que supervalorização da razão em detrimento dos aspectos emocionais, sensíveis e estéticos dos sujeitos em formação; (b) dificuldades de leitura e interpretação de textos, atos básicos de criação de personagens para a cena; (c) problemas sociais diversos, como a violência e a fome, que colocam a comunidade escolar em estado de vulnerabilidade social, resultando no interesse do aluno apenas pela merenda escolar, restringindo a sua compreensão sobre o papel sociocultural da escola; (d) o restrito acesso e contato com o Teatro desafia educadores a tratarem de uma área desconhecida e desvalorizada por parte da população escolar, ocasionando em dispersão e indisposição para a criação cênica; (e) a crença de que desempenhar um personagem limita-se a memorizar um texto e enunciá-lo ao público, dificultando o entendimento de como a experiência de Teatro se processa, reforçando, muitas vezes, uma tendência a reproduzir modelos hegemônicos de interpretação de um papel extraídos da TV ou internet, demonstrando a urgência de ampliação de repertórios e de referências para a criação cênica; e (f) o Teatro não é visto como atividade importante para o cotidiano escolar, mas é usado como adorno de uma educação tradicional em eventos esporádicos e datas comemorativas, restringindo o potencial do Teatro em sua toda complexidade e vitalidade.

Tais aspectos listados demonstram tanto a dificuldade de inserção qualificada da experiência formativa de Teatro na escola, como levam a revisar, reafirmar e ampliar os estudos e os argumentos de potencialização das artes na escola. Aponta também para o entendimento de que:



o desafio de propiciar Artes no currículo não se limita à inserção de disciplinas ou à abertura de concursos públicos nas áreas de licenciaturas em Artes, mas implica a reestruturação das condições de trabalho do professor, envolvendo a revisão curricular, a adequação física e material das escolas municipais e a produção artística no cotidiano educacional (Almeida; Canda, 2020, p. 408).

Além disso, é importante compreender que, em processos criativos de produção de espetáculos na escola, “os participantes se apropriam de elementos da criação cênica, de articulação de um discurso teatral, bem como ampliam suas possibilidades estéticas e repensam seu quadro de referências” (Martins, 2004, p. 19). Destarte, apresentados os problemas enfrentados na prática como educadores de Teatro, alguns questionamentos foram tecidos para pensarmos o processo de encenação teatral na escola: Qual a relação entre ensino e encenação teatral? Quais os desafios e as potencialidades de trabalhos de encenação na sala de aula? Quais os elementos necessários para a produção de uma encenação teatral contextualizada com a realidade escolar? Para responder a tais perguntas, consideramos a premissa de que o Teatro quando inserido na escola como componente curricular obrigatório não deve ter a sua natureza e modos de produção modificados ou diminuídos para caberem em espaços conservadores, como costumam ser muitos ambientes escolares; ao contrário,

O Teatro na escola cumpre uma necessidade histórica, social e cultural, como revisão e reconstrução constante do sentido de ser e estar na escola; bem como na defesa da escola pública para além da mínima instrução alienante; e na luta por uma educação mais humanística, com beleza, ética e comprometimento com a vida digna para todos (Canda, 2020, p. 25-26).

Nessa linha de luta por inserção qualificada do Teatro na escola, nos desafiamos a empenhar uma pesquisa que aborde a encenação, em toda sua complexidade, como fenômeno estético, social, político e pedagógico. Assim, o campo da Pedagogia do Teatro vem produzindo investigações à luz de processos de encenação na escola, considerando que “o termo Pedagogia do Teatro é utilizado, inicialmente, em diferentes contextos, como na descrição dos processos de aprendizagem de Teatro em distintas culturas (Hartmann, 2014, p. 522). Os estudos de Marcos Bulhões Martins acentuam a compreensão do Teatro como fenômeno educativo, uma vez que “a pedagogia não é uma atividade ‘paralela’ à prática cênica, mas sim, uma necessidade inerente à sua atuação” (Martins, 2004, p. 41), porém a experiência de Teatro precisa ser melhor apropriada e difundida no cotidiano escolar, como também em políticas de cultura e educação, pois



apesar da evolução da Arte como componente curricular, uma grande parte dos profissionais dessa área, em particular, e da educação de uma forma geral não conhece, não reconhece e não valoriza a verdadeira e real importância da Arte no desenvolvimento do sujeito em formação, como parte integrante do currículo e dos projetos interdisciplinares (Desiderio, 2013, p. 76).

A presente pesquisa se assenta no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPED), no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-UFBA) e assume a perspectiva interventiva com arte, para desvelar problemas, necessidades e possibilidades de um trabalho pedagógico de Teatro na escola, levando em consideração o processo de inovação de viés estético e cultural de uma encenação. A investigação objetiva analisar a encenação teatral na Educação Básica, tecendo um olhar aprofundado na área de ensino e pedagogia do Teatro, considerando que “a pedagogia para a cena é vista como uma pedagogia para a vida, devendo extrapolar o aprendizado da linguagem teatral” (Martins, 2004, p. 40). Com isso, busca-se entender a encenação como processo estético do ensino de Teatro composto por jogos e exercícios cênicos fundamentais para a integração social do grupo e para a criação de linguagens específicas. Na mesma linha de compreensão da necessidade do ensino de Teatro na escola, pensando em uma pedagogia própria, Flávio Desgranges (2006) salienta o valor desse tipo de experiência de imersão em processos de criação cênica:

O mergulho na corrente viva da linguagem teatral acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura (Desgranges, 2006, p. 22).

Uma encenação é formada por mecanismos inovadores de composição cênica com base na improvisação teatral, pilar fundamental da experiência de sensibilidade que abarca toda a complexidade de uma encenação teatral, capaz de “viabilizar a elaboração do evento teatral sem trair o caminho trilhado pelo grupo, colaborando com discussão pedagógica que visa superar dicotomias como *aprendizagem/apresentação* ou *processo/produto*” (Martins, 2004, p. 20, grifos do autor). Processos de encenação envolvem diversas ações como ler, estudar e entender um texto, bem como compor experiências sensoriais com o corpo e nele produzir reflexão crítica, construir a interpretação do personagem e do contexto, interagir com pessoas diferentes em situações distintas de produção estética e cultural. Este tipo de saber da experiência favorece o diálogo e a troca de informações entre os indivíduos, para que se possa pensar, criar e executar

uma cena, “[...] estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral” (Desgranges, 2006, p. 87).

Esta pesquisa sistematiza reflexões sobre o Teatro, a encenação e os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de investigação sobre a experiência de encenação teatral no âmbito escolar, com intenção de propor a encenação como prática no processo educativo e criativo em Teatro. A dimensão interventiva da pesquisa se assenta em uma proposta metodológica encenação teatral na sala de aula com 15 alunos e alunas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, anos finais, com idades entre 11 e 15 anos da escola Municipal Zumbi dos Palmares situada em uma área periférica da cidade de Maceió em Alagoas, por meio de oficinas de Teatro e encenação de um espetáculo experimental de Teatro, buscando a reflexão sobre as aprendizagens proporcionadas.

Entender a encenação como princípio educativo toca diretamente na proposta interventiva desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação intitulada *Da terra dos meninos pelados ao lugar do povo com fome*, a qual resultará na montagem de uma peça de Teatro, mediante a construção de um texto teatral articulado aos relatos dos discentes sobre a sua realidade, tendo como livre inspiração o texto de Graciliano Ramos *A Terra dos meninos Pelados*. Trata-se de uma proposta interventiva de cunho inovador que visa aproximar uma obra de um autor alagoano propondo um diálogo entre o texto, as vivências sociais dos estudantes e o sentido de pertencimento. A escuta dos sujeitos ao longo da pesquisa, mediante procedimentos como rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas, objetiva perceber suas formas de significação das experiências, além de entender como a realidade desses alunos se aproxima ou se distancia do mundo mostrado na obra literária escolhida. Ao mediar o processo de escuta e de criação coletiva, o pesquisador propõe a produção, encenação, apresentação do espetáculo e avaliação de toda a produção pelos participantes.

O ENSINO DE TEATRO EM PAUTA: TEXTO, JOGO E ENCENAÇÃO

A encenação é um campo de produção teatral que dialoga significativamente com a área da educação, primeiramente por ser Arte, sendo em si mesma educadora, como também por entendermos que “os procedimentos escolhidos nessas práticas

vêm de suas experiências e apropriações entre o diálogo Encenação e Pedagogia vivenciado na universidade, assim como de suas participações em grupos de Teatro e atuação em projetos sociais” (Telles, 2013, p. 142). As experiências de cunho estético dão bases para o trabalho de Teatro desenvolvido na escola, demonstrando propriedades de um aprendizado processual que vai além da apresentação de espetáculos em si, reconhecendo um processo de encenação que abarca um conjunto de aprendizados oriundos do Teatro, mobilizando

uma série de elementos que o caracterizam como tal, diferenciando-o das demais linguagens artísticas, reafirmando-o ainda assim como Arte. Tendo uma história específica, o Teatro, através dos tempos, se consolidou como parte do patrimônio cultural da humanidade, sempre reinventando-se enquanto Arte” (Canda, 2020, p. 10).

O legado mundial e humanístico do Teatro o constitui como saber fundamental à cultura de um povo e, portanto, à sua educação. É nesse sentido que os resultados da pesquisa em tela, em sua natureza interventiva, levarão à composição de uma proposta de intervenção inovadora que parta da necessidade de favorecer a experiência de encenação de espetáculos, utilizando diferentes elementos simbólicos, signos, técnicas e mecanismos cênicos. É nesse sentido que assentimos que estudar um processo de encenação na escola visa compreender que

A criação de uma obra é um sistema aberto, trocando informações com seu meio ambiente; essas interações são contextualizadas e vão se desenvolvendo através de seleções em que predominam nossos interesses e indagações, em que toda ação ou decisão podem vir acompanhadas de reflexões e justificativas, mantendo relação com outras anteriores e posteriores, envolvendo também nesse processo a cultura da qual pertencem, suas experiências de vida e a sociedade como um todo (Desiderio, 2013, p. 82).

Em práticas educativas de Teatro, os participantes têm múltiplas oportunidades de experimentar e expressar suas vivências, histórias, motivações e estranhamentos por meio de jogos teatrais e da produção de cenas e das lentes dos personagens. O Teatro é um tipo de prática pedagógica inovadora que mobiliza o convívio dos alunos durante os processos de criação, possibilitando reflexões significativas sobre o cotidiano vivido. Mediante a vivência corporificada e significada com jogos teatrais e a encenação, é possível traduzir cenicamente situações do dia a dia, problematizando-as, proporcionando uma atmosfera de troca entre os estudantes e favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que

O jogo, portanto, se situa em uma atitude de liberdade, de busca por ações extracotidianas, ou seja, que tomem mais o domínio do imaginário, proporcionando que o sujeito se evada da vida presente para recriar

mundos e materializá-los como possibilidades cênicas. Esse processo requer imersão no jogo, que exerce fascínio no sujeito e o coloca em um estado de plenitude, prontidão e presença, tão necessário ao ato cênico. No processo educativo, é preciso levar em conta as características primordiais do jogo: liberdade, a vivência do momento presente e a suspensão temporária da realidade imediata. Isto pode provocar o sujeito a contemplar a realidade por olhos menos habituados pelo cotidiano, por isso mesmo mais livre, criativo e crítico (Canda, 2020, p. 63-64).

Diante do exposto, compreendemos o jogo como um aliado fundamental para a criação e a construção de saberes, além disso, a criação e a troca de conhecimentos na encenação teatral são processos favoráveis por envolverem informação e reflexão, mais que isso, por mobilizarem vínculos e sensibilidades, bem como propiciarem ao educando liberdade criativa e autonomia. Além disso, o jogo teatral é visto como experiência em si e como anteparo à experiência de participação em um espetáculo, pois “à medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, o indivíduo ‘se transforma em um jogador criativo’” (Koudela, 2001, p. 43). Com a preparação de sujeitos jogadores ativos e criativos, cabe-nos refletir também que os jogadores não estão a serviço do texto dramaturgico pronto e acabado. Palavras, gestos e situações improvisadas a partir das experiências dos sujeitos como forma de compor o texto final encenado, dando ênfase aos diversos elementos que constituem a linguagem teatral, assim como o

material explorado no processo de investigação dessa comunicação que se estabelece [...] os objetos cenográficos, as sonoridades, a luz, os gestos, os movimentos dos atores, são tratados como aspectos da cena que, como o texto, têm algo a dizer, sendo considerados como elementos de significação que constituem a linguagem teatral (Desgranges, 2006 *apud* Telles, 2013, p. 182).

Importante também pontuar que o aprendizado dessas linguagens teatrais é produzido mediante vivências com uma assegurada atmosfera lúdica que compõe a natureza do ensino de Teatro, porque “o Teatro e a ludicidade, enquanto processos que se interpenetram e possibilitam intensa motivação subjetiva, devem ser concebidas como um campo de significativa experiência emocional e intelectual (Costa, 2004, p. 94). Essa dimensão lúdica promovida pelo jogo não se opõe à seriedade do objeto de conhecimento e do processo de produção, nem se resume a uma proposta meramente ilustrativa ou alegórica, tampouco limita o Teatro sob a função de apenas entreter eventos sociais da escola. Dito isso, o Teatro na escola tem um papel relevante e indispensável na formação humana do discente “[...] em oposição a uma sociedade espetacularizada, que não parece desenvolver reflexões críticas sobre o que lhe é imposto, o Teatro é um grande aliado na aquisição da

autonomia interpretativa [...]” (Maciel, 2016, p. 118). Para garantir um lugar para além do mero entretenimento de espetáculos superficiais (produzidos às pressas para cumprir prazos verticalmente estabelecidos) e reconhecer o seu valor formativo na vida humana, precisamos discutir e pensar o Teatro em sua potencialidade, não mais compreendido como passatempo ou como estratégia recreativa de momentos festivos, afinal

Nada mais constrangedor do que o Teatro no âmbito escolar a reboque de festas comemorativas ou das necessidades de outras disciplinas. Tais distorções ocorrem em razão do desconhecimento de pedagogias teatrais que enfocam o valor educacional da aprendizagem teatral e também da ausência de professores com formação na área da pedagogia teatral (Telles, 2013, p. 182).

Pois o Teatro, estando sempre a serviço de outros mecanismos de educação, componentes curriculares ou sendo visto somente como um suporte, pode acabar se tornando um desserviço a si mesmo e aos seus participantes. Para essa pesquisa de cunho expressamente qualitativo, montamos uma metodologia de caráter exploratório e interventivo, buscando estratégias de trabalho com encenação teatral na escola, discutindo as possibilidades de criação e aprendizagem que favoreçam à produção do aprendizado teatral e ao sentimento de pertencimento dos educandos na escola.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e interventivo que parte da premissa de que o Teatro representa caminhos criativos e inovadores que mobilizam a integração dos sujeitos na escola, pois favorece o envolvimento e o interesse dos alunos para a vida cultural. O trabalho do prof. Antônio Pereira nos possibilita compreender a natureza interventiva das investigações no âmbito dos mestrados e doutorados profissionais:

A pesquisa de natureza interventiva é uma dessas práxis que vem sendo aplicada no campo da educação com bastante sucesso, principalmente a partir do advento dos mestrados e doutorados profissionais em educação, posto que ela intenciona analisar, explicitar e intervir em situações educativas conflituosas, com o intuito de provocar transformações, tendo os sujeitos da educação como protagonistas dessa práxis (Pereira, 2021, p. 37).

É nesse sentido que a nossa investigação se ancora no compromisso com a realidade educativa, tendo como referência o processo de criação em Teatro na escola, compreendendo que esta “é uma pesquisa empenhada com a mudança radical das práticas educativas escolares” (Pereira, 2021, p. 37-38). Por isso mesmo, entendemos que a sua natureza interventiva equivale de forma bastante satisfatória e coerente a uma postura de professor de Teatro, que escuta, dialoga, cria junto, intervém de forma criativa e sensível, nutrindo o jogo e convívio e alimentando a imaginação cênica; tal postura “requer do pesquisador o ato de criação permanente para concretizar a relação dialética investigação e intervenção” (Pereira, 2021, p. 37), por isso assumimos o lugar qualitativo e interventivo na pesquisa na área de Teatro, por isso mesmo sensível, dinâmico, efêmero e libertador.

Partindo dos questionamentos anunciados na introdução, foram pautadas ações investigativas como: (1) Conhecer produções acadêmicas da área de Ensino e Pedagogia do Teatro; (2) Analisar referenciais teóricos de sustentação epistemológica do ensino de Teatro, pedagogia e encenação teatral; (3) Colher e compartilhar informações na escola acerca da Encenação como processo pedagógico; (4) Mobilizar os sujeitos-discentes a registrarem seus relatos, reflexões e apontamentos, utilizando como instrumento o Diário de bordo, como forma de contactar as impressões, os sentidos e significações produzidas pelos sujeitos a respeito da experiência teatral na escola; e (5) Escutar mediante entrevistas semiestruturadas, questionários e rodas de conversa sobre os processos vividos e significados por tais sujeitos da pesquisa a respeito de suas experiências de encenação teatral na escola.

A linguagem utilizada pelo estudante no diário de bordo poderá ser imagética ou descritiva, podendo ele apropriar-se de outras referências: fotos, desenhos, imagens, gravuras, referências sonoras, músicas, audiovisuais, poemas, palavras soltas, versos, frases, relatos etc., como meios de manifestar suas concepções individuais e seus entendimentos. Esse Diário de bordo do discente será usado sempre nas aulas seguintes (isto é, a cada aula revisita-se as impressões das aulas anteriores) tanto para ajudar a compor e significar as reflexões do processo, tomar decisões no processo da montagem, criação e encenação, quanto posteriormente na produção de um e-book sobre etapas, princípios e significados das experiências de encenação na escola. No seguimento dessa etapa, partiremos para o estudo e montagem da encenação teatral resultante da adaptação do livro *Terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, autor alagoano de muita relevância com importante debate social em suas obras, para assim estudarmos os desdobramentos do texto, da narrativa e os estreitamentos com o processo de ensino e de aprendizagem com as referências dos alunos.

A análise dos resultados obtidos na investigação apresentará contributos para compor uma Proposta de encenação teatral na escola inspirada no texto *Terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, mediante a realização de ações continuadas de ensino de Teatro na escola com os sujeitos da investigação, ou seja, 15 alunos e alunas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 11 e 15 anos. As ações continuadas em Teatro são oportunizadas pela vivência em jogo improvisacional, entendido como estrutura fundamental para “mobilizar um saber experiencial corpóreo e sensível. Tais princípios se alinham a uma corrente de pensamento humanístico e libertador, capaz de estimular a capacidade criativa dos sujeitos, despertando a abertura ao novo e a leitura de mundo interpretativa” (Canda, 2020, p. 55).

A pesquisa de natureza interventiva acontecerá na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, situada em uma área periférica da cidade de Maceió, Alagoas, lócus empírico de atuação de um dos autores do texto e que também atua como professor de Teatro, onde é possível pesquisar, exercitar, analisar e refletir sobre o processo de encenação no ensino de Teatro na referida instituição de ensino. O processo de encenação será trabalhado no contraturno escolar, para não alterar a dinâmica já acordada dos demais componentes curriculares e o cumprimento de suas respectivas cargas horárias, para poder, a partir dessas indagações e problemáticas, construir experiências com a encenação na sala de aula do texto da adaptação para o Teatro, partindo do livro *A Terra dos meninos Pelados*.

Esperamos produzir um e-book com a organização de propostas metodológicas do processo de encenação teatral na sala de aula, mediante a revisão, a compreensão e a escuta dos participantes do processo de pesquisa e de encenação. O e-book a ser lançado como Proposta de Intervenção de natureza inovadora será produzido, publicado e lançado como forma de sistematizar um processo de encenação na escola, frente às possibilidades e os desafios identificados.

ENSINO DE TEATRO E ENCENAÇÃO: EM BUSCA DE INOVAÇÃO ESTÉTICA NA ESCOLA

Apesar das contundentes contribuições do Ensino de Teatro, ainda é necessário ampliar a produção e a difusão de estudos e pesquisas sobre processos pedagógicos de encenação na escola, desmistificando o seu lugar de parco valor educativo e cultural que restringe a sua participação a mero suporte de datas

festivas ou como ferramenta de ensino e aprendizagem de outros componentes curriculares. Estudar a encenação como campo complexo de produção estética e cultural na escola incide na compreensão sobre os contributos da linguagem cênica para a formação e emancipação humana.

O Teatro apresenta-se na escola como um eixo que foge ao comum e corriqueiro universo educacional, não necessariamente como algo excepcional, mas sim como experiência extracotidiana que potencializa a informação que dá corpo ao instrumento de debate e que apresenta dinamismo e vitalidade cultural na construção de saberes cênicos, atuando, primeiramente, no “desenvolvimento dos princípios pré-expressivos com alunos e/ou atores os tornaria potencialmente expressivos, melhor preparados, assim, para atuar em uma situação extracotidiana – teatral” (Hartmann, 2014, p. 523). Para, em seguida, mediar relações, jogos e processos criativos, respeitando o trabalho de descoberta individual de cada aluno dentro desses princípios, o/a professor/a também estaria exercitando uma forma de conduzir um processo no qual sua intervenção é limitada ao apoio no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos (Hartmann, 2014, p. 523). Assim, o Teatro se diferencia dos demais componentes curriculares, pela própria estrutura de trabalho corporal, criativo, dinâmico, sensível e pelo desenvolvimento em forma de cenas, improvisações e mediação criativa.

Para pensar na composição da encenação na escola, efetuamos a organização de cada área da montagem de um espetáculo, desde a escolha do texto e ensaios até as tomadas de decisões, como figurino, cenário, iluminação, adereços, trilha sonora, efeitos, maquiagem etc. A concepção e realização deste processo interventivo didático necessitarão de semanas e/ou até meses de organização e construção, contemplando as oficinas, o compartilhamento de práticas, diários, reflexões, revisões, ensaios e produção artística, técnica, cenários, entre outros. A proposta interventiva, que será a montagem e encenação do texto *A Terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, tem pretensão e planejamento de duração de cinco meses letivos e sua culminância dar-se-á com a semana de apresentações, dividida em sessões para a escola, famílias e comunidade na Escola Municipal Zumbi dos Palmares e no auditório da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). Todo esse conjunto engajado e complexo de ações endossa a necessidade de discutir bastante sobre qual o lugar do Teatro na escola, como este é ocupado ou respeitado, entendendo que o fazer teatral não pode ser categorizado ou mesmo esquematizado de forma simples e direta, uma vez que o esse é um campo muito vasto de atuação e de produção, pois



uma noção teatral, portanto, irrompe no contexto da criação de espetáculos – mesmo que eles não tenham o objetivo direto de ir a público externo –, da criação de cenas em oficinas e na criação de improvisações ou performances e outros dispositivos que possamos nomear como espetáculo vivo, ainda que restrito à experiência da própria sala de aula. Esses contextos são tão amplos quanto às modalidades de improvisação e composição teatral como jogos dramáticos, jogos teatrais, drama, dramatização; e não se restringem à educação escolarizada. Todas as formas de criação teatral trabalham com a construção de noções (Icle, 2011, p. 75).

A encenação apresenta diversos benefícios para a formação humana dos estudantes, aguçando aspectos subjetivos, como a valoração pessoal, autoconhecimento, autodesenvolvimento, desenvolvimento da sua expressão, bem como fluidez de sua comunicação, integração e inteiração com os outros, estímulo à leitura e à responsabilidade pessoal com o coletivo, expansão do aperfeiçoamento mental e corporal, dentre outros. Em processos de encenação, os jogos teatrais estimulam nos educandos a possibilidade de trabalhar com problemas e resolução de conflitos, buscando maneiras de solucioná-los e de relacionar-se com o coletivo, sem perder-se a dimensão pessoal. Ou seja, um processo não se separa de outro e o educador de Teatro precisa estar atento, presente e integrado à experiência coletiva, pois “[...] a tarefa do professor-diretor não poderá ser outra se não criar juntamente com os alunos atores. Desfaz-se, assim, as hierarquias mais rígidas, todos são criadores e a tarefa coletiva do Teatro na educação” (Icle, 2011, p. 77). Cria-se uma outra forma de relação entre educador e educando, mediado por experimentos cênicos trabalhados no processo de Teatro na escola, na qual “a criação demanda disponibilidades físicas e mentais, num processo que implica movimento e continuidade, estando sempre em estado de construção, cuja origem e ponto final não percebemos onde se encontra” (Desiderio, 2013, p. 82).

O jogo teatral apresenta elementos agregadores e potentes na construção de experiências que podem fortalecer tanto as relações entre discente e docente, como também ajudar na composição de comunicação e conhecimentos na sala de aula, auxiliando aos alunos a descobrirem as suas próprias particularidades, como nos provoca a pensar a professora Ingrid Koudela (2003) sobre jogo teatral, pois “ao participar de jogos, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes” (Koudela, 2003, p. 20). A autora argumenta sobre a troca de experiências e informações que o jogo cria e provoca, abrindo possibilidades de expansão de olhar e de horizontes para o jogo teatral como instrumento de aprendizado no ambiente escolar.



CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS PARA O ENSINO DE TEATRO

O ensino de Teatro apresenta dificuldades a serem enfrentadas dentro da escola, como, por exemplo, a busca pelo seu valor, reconhecimento e importância com equidade relativa aos demais componentes curriculares, muitas vezes, considerados mais importantes. A encenação teatral na escola, por sua vez, demanda um olhar atento que vai além da direção do aluno em uma cena ou espetáculo, considerando o ensino de Teatro como processo de encenação. Eis uma necessidade urgente da escola e da cultura como forma de questionar o espaço escolar, de reivindicar práticas mais sensíveis e humanizadoras na escola.

A encenação teatral é um processo de criação e de inovação em termos de produção de linguagens cênicas, constituído por um conjunto de ações de artes cênicas ou artes da cena, nos quais os sujeitos atuam na condição de personagens em uma peça de Teatro e a apresentam (encenam) dentro de um edifício de Teatro ou em algum outro espaço artístico ou alternativo escolhido, como muitas vezes acontece nas escolas. Diante dessa premissa, levantamos alguns aspectos que molduram o rol de resultados parciais e transitórios desta investigação, anunciando alguns proposições-sínteses a serem consideradas na continuidade desta investigação de natureza interventiva e inovadora. Optamos pela organização dos contributos parciais desta pesquisa em formato de tópicos como meios de sistematizar proposições elucidativas para a encenação como processo de ensino de Teatro na escola, a saber:

1. A base para o ensino de Teatro na escola ampara-se em jogos e exercícios de improvisação cênica como forma de criar vínculo entre os participantes, tornar corpos passivos em expressivos, vozes silenciadas em falas/atos ativos e questionadores;
2. O processo de encenação teatral é ancorado em jogos teatrais, podendo ou não partir de um texto dramático, relacionando-se diretamente com a encenação, colaborando na formação do olhar crítico e propenso ao diálogo. O jogo teatral propõe um problema a ser pensado, debatido e resolvido cenicamente;
3. O processo de encenação é um meio complexo de descoberta, criação e fortalecimento da elaboração do fazer teatral. Trata-se de um processo atrativo, criativo e mobilizador de ações criativas e inovadoras dos sujeitos na escola;

4. O processo de ensino de Teatro possibilita o envolvimento coletivo, explora a criatividade, estimula o improviso e pode aguçar a intuição, favorecendo diretamente na formação de sujeitos críticos, ativos e criativos em processos que envolvem aprendizado de ações coletivas cotidianas, como: dividir, expressar, comunicar e produzir conhecimentos;
5. O trabalho de encenar o texto do alagoano Graciliano Ramos será desenvolvido de modo a contrastar com as experiências discentes, levando-os a pensar e a representar cenicamente a sua realidade;
6. A encenação como ensino de Teatro favorece e expande a reflexão sobre seus apontamentos, vivências e atravessamentos culturais e sociais na escola, reinventando e recriando meios inovadores de produção do conhecimento em Teatro na Educação.

Tais considerações transitórias oportunizam-nos compreender a encenação como ensino e o jogo como proposta lúdica e estética que apresenta um instigante caminho de *pesquisar* que se mostra bastante provocativo e desafiador. A proposta interventiva será realizada mediante a organização de oficinas e aulas de Teatro com o objetivo de estudar toda a elaboração de um espetáculo teatral, relacionando cada etapa desse processo com a possibilidade de se aprender e praticar Teatro. No processo de investigação, cada discente será convidado a partilhar com os demais participantes qual é a sua visão sobre o Teatro e o que ele ensina e quais as relações entre o Teatro e a vida cotidiana.

Esses postulados auxiliam-nos a compreender os desafios e dificuldades, mas também perspectivas e possibilidades de um trabalho continuado de Teatro na escola, levando em consideração, elementos significativos, como o jogo teatral, a leitura da realidade social, o vínculo com o texto e todo o processo de conceber, jogar, criar, ensaiar, montar a estrutura cênica, repetir diversas vezes, apresentar ao público e avaliar os resultados estáticos produzidos na relação com a plateia. O Teatro é, em si mesmo, meio de produção, difusão e de avaliação dos impactos socioculturais, estéticos e pedagógicos. O grande impasse ainda é o mesmo, o começar a jogar, o começar a encenar, porque depois que se começa, o lúdico e o real, o encenar e o ensino vão confundindo-se, atravessando-se positivamente por todos os caminhos seguidos. Começemos em busca de novas indagações e recomeçemos com novas propostas de intervenção. Recomeçemos sempre! Evoé!

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, V. D.; CANDA, C. N. Ensino de artes em escolas municipais de Salvador-Bahia: retratos da precarização do trabalho docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 389-411, Edição Especial, 2020.

CANDA, C. N. **Ensino de Teatro: fundamentos e didática**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

COSTA, A. S. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista da FAGED**, [S. l.], v. 9, n. 8, 2004, p. 94.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESIDERIO, A. M. O. A importância e as contribuições da arte na interdisciplinaridade. *In*: COUTINHO, R. G. (coord.). **Desafios para a docência em arte: teoria e prática**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

HARTMANN, L. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, set./dez. 2014.

ICLE, G. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Revista UDESC**, [S. l.], v. 2, n. 17, Set., 2011.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais – o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MACIEL, P. G. O Espectador Contemporâneo. **Revista Aspás**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-6, 2016. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.

MARTINS, M. B. **Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do Teatro**. São Paulo: Editora, 2004.

PEREIRA, A. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade prática. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, 2021, p. 37-52.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados**. Ilustração de Jean-Claude Ramos Alphen. 6 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

TELLES, N. (org.). **Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas em sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2013.

14

*Eunice Uzeda dos Santos
Leila da Franca Soares
Sheila de Quadros Uzêda*

**TECNOLOGIA ASSISTIVA
E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA
E ALTERNATIVA:
EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS
NO MUNICÍPIO DE DIAS D'ÁVILA**

INTRODUÇÃO

O presente texto retrata uma pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação e tem como temática a inclusão de pessoas com deficiência por meio da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Aumentativa e Alternativa no *lócus* da rede municipal de educação de Dias d'Ávila-Bahia.

A Tecnologia Assistiva (TA) se configura como uma área de atuação interdisciplinar que visa proporcionar acessibilidade, autonomia e inclusão às pessoas com deficiência, através de seus inúmeros recursos, práticas, estratégias, serviços e metodologias. Embora seja uma área com estudos relativamente recentes no Brasil, vem ocupando espaços nas discussões sobre a educação inclusiva, uma vez que a presença de estudantes, público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas comuns, é uma realidade crescente na atualidade.

Todavia, ainda que as normativas legais garantam esse direito, muitas vezes, as práticas pedagógicas do cotidiano escolar não refletem adequadamente essa inclusão. Dentre os desafios presentes, destaca-se a fragilidade na formação dos professores, que, geralmente, recebem poucos conteúdos relacionados à educação inclusiva, incluindo a TA (Calheiros; Mendes; Lourenço, 2018). A TA objetiva a eliminação de barreiras para promoção da acessibilidade e engloba, desde soluções simples e de baixo custo, até dispositivos e *softwares*.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a TA apresenta-se como:

[...] recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

No caso de pessoas com questões relacionadas a dificuldades na comunicação, a TA oferece uma gama de possibilidades, através da subárea, denominada Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Ela tem o objetivo de oportunizar vias alternativas de comunicação a indivíduos que possuem desafios nas áreas da fala, escrita ou compreensão. Em suma, a CAA oferece suporte às pessoas que apresentam capacidade reduzida de comunicação verbal e não verbal com vistas à eliminação de barreiras na interação com o outro, podendo incluir gestos manuais, *softwares* específicos, símbolos gráficos, dentre outros recursos que suplementam ou substituem a fala.

Nos últimos anos, pesquisas evidenciam a CAA como meio de intervenção que se efetiva positivamente para ampliar as possibilidades de comunicação de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), que apresentam desafios nesse âmbito (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021; Deliberato; Adurens; Rocha, 2021; Rodrigues; Almeida, 2020; Massaro, 2016; Fiorini, 2017).

Entretanto, vale destacar duas lacunas significativas evidenciadas por estudos que defendem a aplicabilidade da CAA no contexto educacional de estudantes PAEE e que reafirmam a necessidade de formação continuada. A primeira sinaliza que a maioria dessas pesquisas foi realizada em contextos controlados, como clínicas ou Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o que pode restringir a utilidade e aplicação geral dos resultados em ambientes educacionais mais amplos. A segunda lacuna está relacionada ao pouco conhecimento dos professores sobre esse tema, visto que ainda é abordado de maneira insuficiente nas formações iniciais e continuadas.

Isso destaca a importância de investir em capacitação profissional, proporcionando aos educadores o conhecimento necessário para melhor compreenderem e utilizarem efetivamente a CAA no ambiente escolar, a fim de garantir uma inclusão mais efetiva e adequada para os estudantes que dela necessitam.

É nesse contexto que formulamos a seguinte questão norteadora: Como as normativas legais do município de Dias d'Ávila abordam a Tecnologia Assistiva e a Comunicação Aumentativa e Alternativa? Vale ressaltar que as normativas às quais nos referimos são o Documento Referencial Curricular (Dias d'Ávila, 2020) e o Plano Municipal de Educação (Dias d'Ávila, 2015-2025) por entender que são fundamentais para esse estudo, pois fornecem diretrizes, metas e estratégias que impactam diretamente nas práticas pedagógicas e na inclusão de estudantes que necessitam de TA e CAA no âmbito educacional.

Além disso, este estudo se mostra relevante para identificar possíveis lacunas ou desafios na implementação das políticas educacionais e propor melhorias para assegurar uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para estudantes PAEE.

Dito isto, para responder ao questionamento deste estudo, foi realizada uma pesquisa documental, em uma abordagem qualitativa e os resultados obtidos foram interpretados com base na análise de conteúdo, na intenção de compreender de forma crítica, o entendimento e o modo como TA e CAA são abordadas nos documentos selecionados.

Assim, o texto segue organizado em cinco partes posteriores à introdução. No primeiro tópico, é realizada uma discussão sobre os conceitos, terminologias e marcos regulatórios nacionais, a respeito da TA e CAA. No segundo tópico, o percurso metodológico é apresentado para dar conta da análise documental e, nos terceiro e quarto tópicos, a interpretação e análise dos resultados, respectivamente. Por fim, no quinto tópico, as considerações relevantes ao estudo puderam ser elaboradas, ressaltando as evidências relativas ao tema na articulação com os documentos selecionados.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A Tecnologia Assistiva (TA) é um campo de atuação e de conhecimento interdisciplinar, e oferece uma gama de recursos, estratégias e serviços para promoção da autonomia da pessoa com deficiência ou outra condição, permanente ou temporária, que limite sua mobilidade ou/e comunicação. Seu objetivo é a eliminação de barreiras para participação social e promoção da independência e qualidade de vida.

Galvão Filho (2022, p. 31) esclarece que a TA se refere a “recursos e procedimentos pessoais que atendam às necessidades diretas do usuário final, visando sua independência e autonomia”. Tais recursos não visam a sua cura, como é o caso da tecnologia reabilitadora, mas, antes de tudo, a qualidade de vida e a inclusão social. Esses recursos podem ser de alta ou baixa tecnologia. A intenção é que seja funcional ao usuário.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Brasil, 2015) é a normativa legal que, na atualidade, mais se remeteu à TA, definindo-a como:

III – Produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O termo Tecnologia Assistiva é a tradução da expressão Assistive Technology. No Brasil, ainda é possível encontrar os termos “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio”, geralmente, utilizados como sinônimos, porém, em outros

países, existem diferenciações entre eles (Galvão Filho, 2009). No intuito de elaborar uma terminologia que atendesse à demanda de políticas públicas brasileiras, Bersch (2017) explica que os membros do Comitê de Ajudas Técnicas se ocuparam de uma pesquisa apurada nos referenciais teóricos internacionais sobre o tema.

No âmbito educacional, a TA deve favorecer a participação dos estudantes PAEE, no sentido de eliminar barreiras que possam impedir o acesso ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a TA se traduz, também, no redimensionamento de práticas pedagógicas que focam na deficiência, na incapacidade e reduzem o educando a uma visão capacitista⁴⁶, mas traz o foco para as possibilidades de que eles são capazes, através de recursos que atendam às suas especificidades e eliminem o impedimento criado pelo meio.

Essa mudança de compreensão permite o deslocamento do estudante PAEE “[...] de um modelo clínico de entendimento da deficiência para um modelo biopsicossocial, no qual a funcionalidade de cada pessoa precisa encontrar nos ambientes condições para equiparação das oportunidades” (Matos *et al.*, 2022, p. 21).

Por sua vez, a CAA é um subcampo da TA que possibilita que usuários com prejuízos na capacidade de se comunicar através da fala, possam, por meio de gestos manuais, expressões faciais, voz sintetizada, símbolos gráficos (escrita, miniaturas, pictogramas, fotos etc.), dentre outros, superar as barreiras impostas pela ausência da linguagem oral (Nunes, 2020). Ela é considerada aumentativa, quando suplementa a função da fala e alternativa, quando a substitui por completo.

Na LBI (Brasil, 2015), a comunicação aparece relacionada à acessibilidade e à eliminação de barreiras. O Art. 3º, no primeiro parágrafo da referida lei, dispõe:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

46

Capacitismo se refere ao preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência.

No mesmo artigo, a CAA é abordada com mais clareza, da seguinte forma:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

O termo "Comunicação Aumentativa e Alternativa" é uma tradução que deriva do inglês *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. No Brasil, é possível encontrar na literatura sobre o tema, ainda, as terminologias Comunicação Alternativa, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), entretanto, todas elas possuem a mesma definição e finalidade, que é possibilitar vias de comunicação alternativas à fala. Neste trabalho, é adotada a terminologia Comunicação Aumentativa e Alternativa, seguindo a mesma utilizada na LBI (Brasil, 2015).

A *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)* considera a CAA como via que permite o estabelecimento de uma comunicação funcional para indivíduos que necessitem de apoio ou substituição da fala.

Segundo Schirmer (2007, p. 58) a CAA pode ser definida como uma área de:

[...] prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do sujeito com distúrbio severo de comunicação, valorizando todos os sinais expressivos para sua comunicação.

A CAA pode ocorrer sem auxílio externo, através de expressões corporais e faciais, gestos e sons que são utilizados para denotar um desejo ou necessidade. Também pode acontecer com auxílios externos, que propõem a elaboração de recursos como fichas, pranchas e pastas de comunicação com imagens, letras, números e palavras ou ainda *softwares* específicos, que buscam ampliar a capacidade de expressão e compreensão (Bersch; Sartoretto, 2023).

Os benefícios trazidos pela CAA para estudantes PAEE que apresentam dificuldades na comunicação têm sido demonstrados por pesquisas realizadas nos últimos anos (Massaro, 2012, 2016; Nunes, 2020; Passerino, 2013). Elas mostram que o processo de formação continuada em sistemas alternativos de comunicação para professores representa, para esse público, a possibilidade de iniciar diálogo,

questionar, fazer pedidos, interagir, demonstrar suas emoções ampliando e efetivando, dessa forma, sua participação, através de uma comunicação funcional, nas dinâmicas sociais com seus pares e adultos.

Assim, compreendendo a importância desta temática no contexto educacional, no tópico a seguir, será apresentado o percurso metodológico para a discussão das normativas legais do município de Dias d'Ávila, com base na pesquisa documental que será ampliada a partir da análise centrada na TA e na CAA.

NORMATIVAS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS D'ÁVILA SOB O OLHAR DA PESQUISA DOCUMENTAL E ALGUNS RESULTADOS

Para subsidiar esta investigação sobre TA e CAA no aparato legal do município, recorreu-se à abordagem qualitativa e foi utilizada a análise documental, pois, com essa escolha metodológica, e do possível coletar informações relevantes para ampliar o conhecimento da temática e do problema de pesquisa em questão, através da análise sistemática de documentos, sendo possível, ainda, obter informações que possibilitem a compreensão mais abrangente acerca da inclusão no contexto educacional do município.

Sobre a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38) destacam a sua importância, uma vez que “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Desse modo, a análise documental é reconhecida como uma abordagem para processar o conteúdo de maneira a apresentá-lo de forma distinta da original, tornando mais fácil sua consulta e referência. Isto é, seu objetivo é fornecer uma forma conveniente de representar a informação de maneira diferente, utilizando procedimentos de transformação (Bardin, 1997). Assim, neste estudo, a análise documental apresenta, de forma articulada e ampliada, as normativas legais referentes à TA e à CAA em nível municipal e nacional, embasada também por pesquisas (Bersch, 2017; Galvão Filho, 2022; Calheiros, Mendes, Lourenço, 2018; Nunes; Barbosa; Nunes, 2021; Deliberato; Adurens; Rocha, 2021; Massaro, 2016) nesse campo específico.

Para isso, foram selecionados como fonte de pesquisa o Documento Referencial Curricular (Dias d'Ávila, 2020) e o Plano Municipal de Educação (DIAS d'ÁVILA, 2015-2025). O primeiro documento foi produzido com a participação da comunidade escolar das redes pública e privada e desempenha um papel crucial como instrumento norteador e orientador das políticas educacionais do município. Ele abrange aspectos sociais e culturais relevantes, além de abordar todas as etapas e modalidades de ensino, dentre elas, a educação especial, apresentando propostas essenciais para o processo de aprendizagem dos estudantes, desde a alfabetização até a exploração dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Já a elaboração do Plano Municipal de Educação (Dias d'Ávila, 2015-2025) contou com a participação dos segmentos educacionais e da sociedade civil. Nele, foram traçadas 20 metas e 220 estratégias, a partir do diagnóstico geral da rede e, segundo a referida normativa legal, está alinhado ao Plano Nacional de Educação, são exequíveis e têm foco na melhoria da qualidade da educação do município. A Meta 11 é dedicada à modalidade da educação especial, nela constam 25 estratégias, dentre elas, a 11 e a 22 se referem respectivamente à TA e à CAA.

A escolha dos dois documentos supracitados se deve ao fato de serem diretrizes norteadoras das construções dos Projetos Políticos Pedagógico e dos Planos de Ensino das instituições educacionais do município. Ademais, estão em vigor; construídos com base nas normativas legais nacionais que visam garantir a presença de todos os estudantes em classes comuns, respeitando a diversidade e promovendo adequações pedagógicas e estruturais, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2008, 2015).

INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS

Inicialmente, os documentos foram lidos na íntegra e, em seguida, analisados a partir dos descritores: Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Com base nesta análise, foi construído o Quadro 1, como é possível observar a seguir.

QUADRO 1 - Levantamento de documentos da rede municipal de educação de Dias d'Ávila

| DISPOSITIVO LEGAL | DATA | DESCRIPTORIOS | SITUAÇÃO |
|--|-----------|---|-----------|
| Plano Municipal de Educação – Dias d'Ávila-Bahia | 2015-2025 | <p>Tecnologia Assistiva: afirma a necessidade de ampliação do quadro de profissionais com habilidades em artes visuais para construção de materiais de tecnologia assistiva de baixo custo na função de adaptações de materiais, atendendo às necessidades das professoras orientadoras das salas de recursos multifuncionais e da sala de aula do ensino regular. É citada apenas uma vez no documento (Meta 11.17, p. 132).</p> <p>Comunicação Aumentativa e Alternativa: prevê o acesso à Comunicação Aumentativa ou Alternativa, de forma a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes respeitando a condição de aprendizagem de cada um. É citada apenas uma vez no documento (Meta 11.22, p. 133).</p> | Em vigor. |
| Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila | 2020 | <p>Tecnologia Assistiva: não é citada diretamente, porém refere-se "uso de técnicas e recursos específicos" para atender às demandas de estudantes PAEE (Dias d'Ávila, 2020, p. 53)</p> <p>Comunicação Aumentativa e Alternativa: aparece de forma subliminar, referindo-se à eliminação de barreiras, com base na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015 em um único parágrafo (Dias d'Ávila, 2020, p. 53).</p> | Em vigor. |

Fonte: elaboração própria, 2023.

A partir do levantamento realizado nos documentos citados no tópico anterior, foi realizada a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 47) como:

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

A análise de conteúdo permite a reinterpretação de qualquer tipo de comunicação a partir do contexto, o que nesta investigação irá ampliar e possibilitar uma análise mais detalhada fora do âmbito de um significado único, explícito, habitual e imediato trazido dos documentos selecionados, pois "a análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural" (Moraes, 1999, p. 10).

Bardin (2011) ensina, ainda, que a análise de conteúdo obedece a três fases, são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Assim, as duas primeiras fases foram realizadas

no momento da análise documental, através da leitura geral do Plano Municipal de Educação (Dias d'Ávila, 2015-2025) e do Documento Referencial Curricular (Dias d'Ávila, 2020), cujo objetivo principal foi investigar como a TA e a CAA são abordadas nas referidas normativas legais.

Na exploração do material, fase também conhecida como codificação, foi o momento em que, a partir dos descritores "Tecnologia Assistiva" e "Comunicação Aumentativa e Alternativa", foram levantadas informações mais direcionadas ao objetivo e à questão do estudo. Na terceira fase, dita como tratamento dos resultados, inferência e interpretação será o momento de construir o texto final com as reinterpretações críticas de tudo o que foi coletado, considerando o objetivo, problema e aparato teórico que subsidiaram o percurso da pesquisa, que será apresentado no tópico a seguir.

A área da TA ganhou destaque nas produções científicas a partir da década de 1990, entretanto ainda com a utilização de terminologias variadas, como "ajudas técnicas" e "tecnologias de apoio", oriundas das produções científicas europeias. Segundo Calheiros, Mendes e Lourenço (2018), isso deve-se, também, ao fato de, durante muito tempo, essa discussão ter se restringido à área da saúde e ainda pela falta de articulação dos diferentes campos de conhecimento científico. A LBI (Brasil, 2015) incorporou o conceito de TA adotado anteriormente pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (CAT, 2007), que demarca o campo de atuação interdisciplinar. Ou seja, esclarece que não se trata estritamente de uma área da saúde, mas conta com a produção de conhecimento de diferentes campos de atuação profissional.

Sobre este fato, tem-se a primeira perspectiva de análise do Documento Referencial Curricular (Dias d'Ávila, 2020), pois a referida normativa legal não cita diretamente as terminologias TA ou CAA, se refere apenas ao "uso de técnicas e recursos específicos" para atender às demandas de estudantes PAEE (Dias d'Ávila, p. 53). Nota-se que é um documento produzido no ano de 2020, em que a LBI (2015) já estava em vigor há cinco anos, aprofundando as temáticas relacionadas à TA, e em efervescência nas discussões do âmbito da educação inclusiva. Este fato deixa pistas de que essa área ainda é pouco conhecida, e por isso, também, há dificuldades em empregar a terminologia adequadamente.

Galvão Filho (2013) destaca a importância de uma precisão conceitual de TA mais aprofundada que, ao mesmo tempo, se baseie em uma abordagem ampla e interdisciplinar e que distinga claramente suas fronteiras, permitindo também identificar o que é e o que não é considerado TA. É possível que muitos professores, inclusive, produzam recursos de TA, sem ao menos compreenderem que fazem

uso dessa tecnologia, por isso a compreensão do conceito pode ampliar práticas pedagógicas mais assertivas e inclusivas e que beneficiem os estudantes PAEE.

A TA pode ainda ser confundida com Tecnologia Educacional ou ainda com recursos para prática médica e de reabilitação, entretanto para se configurar como TA, o mecanismo utilizado deve promover o engajamento, inclusão, autonomia e participação social de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Enquanto a Tecnologia Educacional se preocupa com recursos e estratégias para aprendizagem de todos os estudantes, a TA foca em oferecer suporte específico e individualizado aos estudantes PAEE, assegurando chances igualitárias de aprendizagem. Já os recursos tecnológicos da área médica estão focados na cura ou na melhor performance dos procedimentos, enquanto a TA enfatiza a eliminação de barreiras impostas pela deficiência e pelo meio, impactando em uma melhor qualidade de vida ao indivíduo.

Em análise ao PME (Dias d'Ávila, 2015-2025), foi possível constatar que há um equívoco na compreensão de TA e na atuação do profissional que produz recursos dessa natureza. Na estratégia 11.17, tem-se a seguinte afirmação:

11.17 ampliar, conforme a demanda, o quadro de especialistas com habilidades em artes visuais, para construção de materiais de tecnologia assistiva de baixo custo na função de adaptações de materiais, atendendo às necessidades das professoras orientadoras das salas de recursos multifuncionais e da sala de aula do ensino regular (Dias d'Ávila, 2015-2025, p. 132).

Neste ponto específico, é relevante trazer algumas considerações. O trecho evidencia a necessidade de profissionais com habilidades em artes visuais para produção de recursos de TA, quando deveriam ser profissionais com formação na área de TA. Este contexto mostra uma visão reducionista quanto ao objetivo e conceito deste campo interdisciplinar de atuação, pois deixa transparecer que são materiais de artes visuais, que, sem dúvida têm sua importância no contexto educacional, porém não se configuram como recursos de TA.

Ademais, o documento reconhece, assertivamente, a aplicabilidade dos recursos de baixa tecnologia, por serem construídos com poucos custos financeiros, muitas vezes não são considerados como funcionais, visto que ainda há uma interpretação equivocada de que tecnologia se refere apenas a recursos sofisticados e de custo elevado. Na realidade brasileira, a maior parte dos estudantes PAEE da escola pública advém de famílias menos favorecidas economicamente, portanto com baixas possibilidades de adquirir um recurso de alto custo de TA por conta própria (Varela; Oliver, 2013). Entretanto, já existem inúmeros aplicativos e *softwares* gratuitos, que apresentam excelentes possibilidades de inclusão para o PAEE.

Outro ponto ainda a se refletir é o desencontro abordado no PME (Dias d'Ávila, 2015-2025) quanto à produção de adaptações de materiais comparada a tecnologia assistiva, como se fossem a mesma coisa. Porém, é importante salientar que adaptação/adequação de materiais didáticos são ajustes ou modificações feitas em materiais educacionais existentes para torná-los acessíveis para estudantes com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem. Já a mediação com TA envolve o uso de recursos ou dispositivos específicos personalizados, centrados nas necessidades individuais do usuário. Essa diferenciação é importante, pois ambas as abordagens têm relevância para implementação no contexto educacional e devem ser direcionadas adequadamente para que cumpram sua função na garantia de acesso ao conhecimento pelo PAEE.

Ainda é possível observar que os dois documentos, destacam termos como: "recurso" e "produção de materiais", referidos a TA, demonstrando o foco na prática, na execução, no fazer. Sobre este ponto específico, Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, p. 230) esclarecem que "o atual conceito brasileiro de TA não se resume essencialmente ao produto ou recurso, e inclui em uma perspectiva horizontal, também as metodologias, as estratégias e as práticas e serviços", dessa forma o entendimento é ainda mais amplo e complexo, porque, inclusive, nesta perspectiva chama atenção para a mediação pedagógica com esses recursos que devem ser inseridos no contexto do estudante que dele fará uso.

Vale ressaltar que no Documento Referencial Curricular (Dias d'Ávila, 2020) a expressão CAA não é citada diretamente, mas aparece de forma subliminar nos tópicos relacionados à acessibilidade, sendo a comunicação um deles. A CAA é uma subárea da TA, que, deve ser de oferta obrigatória na escola, sendo um direito assegurado legalmente (Brasil, 2015), pois é a responsável pela eliminação de barreiras na comunicação para os estudantes com prejuízos neste âmbito. Portanto, essa temática deveria ser mais bem explicitada com o termo CAA, como apresentado na LBI (2015), para que práticas formativas fossem mais efetivas.

Por fim, é importante ressaltar que, nos documentos analisados não foi encontrada nenhuma menção à formação de professores em TA. É relevante destacar que o professor especializado é o profissional designado para atuar nesse âmbito (Brasil, 2015). No entanto, esses profissionais têm demonstrado não possuir o conhecimento necessário para avaliar, planejar, elaborar e utilizar adequadamente os recursos de TA. Essa falta de conhecimento e habilidades deve-se principalmente à ausência de formação especializada na área (Calheiros; Mendes; Lourenço, 2018).

Além disso, é de suma importância que as normativas legais que orientam a educação no âmbito municipal sejam mais diretivas, no que se refere à terminologia de TA e da CAA, seus conceitos e sua aplicabilidade. A abordagem genérica presente nos documentos pode contribuir para a lacuna na capacitação dos professores e na implementação de práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes PAEE. Dessa forma, torna-se necessário aprimorar essas orientações para garantir uma inclusão efetiva e adequada no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da análise documental evidenciaram que a abordagem da TA e da CAA aparecem de forma superficial e reducionista nas normativas legais do município. Ao aplicar os descritores Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa, percebe-se que esses termos são pouco abordados nos documentos, o que é preocupante, considerando que são direitos assegurados pela LBI (Brasil, 2015). Seria de extrema importância que esses termos fossem melhor destacados e conceituados nas normativas legais, pois eles têm influência direta no contexto formativo dos professores, o que poderá impactar positivamente na inclusão escolar.

Ainda, a falta de propostas de formação continuada específica sobre essas temáticas configura uma fragilidade na rede municipal, onde estratégias colaborativas de capacitação ainda não foram definidas.

A formação continuada insuficiente acerca da TA, e mais especificamente, sobre a CAA refletem na garantia ou não do direito à comunicação a todos os estudantes como preconiza a LBI (Brasil, 2015). Vale reforçar que a mudança deste cenário não pode recair exclusivamente na responsabilidade dos professores, pois para isso impõem-se mudanças estruturais no sistema educacional como um todo, inclusive na interlocução com profissionais de áreas diversas para busca de soluções no campo da TA.

A compreensão das concepções que delineiam os marcos regulatórios no município sobre a TA e a CAA são fundamentais neste estudo, pois possibilita uma visão crítica e ampla para além do explícito no texto escrito, por entender que esses referenciais, orientações, metas e estratégias impactam na efetividade da inclusão escolar e podem ou não impulsionar e assegurar a acessibilidade comunicacional.

A partir das abordagens identificadas nos marcos regulatórios do município sobre a TA e a CAA, este estudo aponta a relevância de sugerir pesquisas futuras nesta área. Compreender, com maior propriedade, essas concepções pode ser traduzido em práticas efetivas e mobilizadoras para formação de professores, configurando um campo aberto para investigação. Este estudo pode, também, servir como inspiração para outras pesquisas que dialoguem com a temática da inclusão e acessibilidade educacional, ampliando o olhar sobre esse campo que está em constante evolução.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso: 07 jun. 2023.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. (2023) **O que é Comunicação Aumentativa e Alternativa?** Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

CALHEIROS, D.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: http://www.galvaofilho.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

DIAS D'ÁVILA. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Secretaria Municipal de Educação. Dias d'Ávila, 2015.

DIAS D'ÁVILA. **Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila**. Secretaria Municipal de Educação. Dias d'Ávila, 2020.

DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D. Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 27, 2021, p.73-88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. 521f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2013. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v2i1.7064. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7064>. Acesso em: 13 maio 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva**: um itinerário da construção da área no Brasil. Curitiba: CRV, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASSARO, M. **Música por Meio de Sistemas de Comunicação Alternativa**: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 131 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

MATOS; A. P. S.; CERQUEIRA; C. M. B.; GALVÃO, N. C. S. S.; REIS, L. S.; DANTAS, R. B.; SILVA, J. S. J.; COELHO; A. O. Introdução a Tecnologia Assistiva: um desafio no ensino superior. *In*: CARVALHO JUNIOR, L. C. S.; GALVÃO, N. C. S. S.; GARCIA, J. C. D. **Engenharia de tecnologia assistiva e acessibilidade**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2022. 324p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

NUNES, L. P. Comunicação alternativa para pessoas com deficiência: a pesquisa acadêmica na UERJ. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando. Vitória: EDUFES, 2012.

NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021, p. 655-672.

NUNES, L. R. O. P. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução. *In*: NUNES, L. R. O. P.; QUITERIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R. BRAUN, P. (org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2020. 194 p.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; VICARI, R. M. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista educação especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 619-638, set./dez. 2013.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2020.

SCHIRMER C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. C. R.; MACHADO, R. **Deficiência Física**: Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p.130.

VARELA, R. C. B.; OLIVER, F.C. A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000600028>. Acesso em: 18 maio 2022.



15

*Érica Ramos Rocha Silva
Márcea Andrade Sales*

GÊNEROS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

**RESSONÂNCIAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

PRIMEIRAS PALAVRAS

As discussões sobre tecnologia na educação já acontecem há alguns anos, como podemos observar pelos estudos de Pierre Lévy (1999), Mark Prensky (2001), Marcuschi e Xavier (2005), Edméa Santos (2005), entre outros, mas tais problemáticas nunca foram tão debatidas pela sociedade como atualmente. A partir de março de 2020 este debate foi potencializado pela pandemia de covid-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ocasionando o distanciamento social.

Assim, o ensino on-line foi a saída possível encontrada por algumas escolas, especialmente, as instituições privadas, para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. A pandemia ressaltou as desigualdades sociais, o que se percebe em diferentes âmbitos, e com ênfase, na educação, já que as escolas públicas e seus alunos permaneceram, oficialmente, sem aulas.

Professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologias digitais precisaram começar a planejar e gerir aulas mediadas por telas, experimentando o funcionamento de artefatos tecnológicos. Com aulas à distância, surgiram desafios que não eram comuns nos encontros presenciais: falta de interação entre professores e estudantes, condição doméstica para o estudo, aumento da carga horária de trabalho dos professores; problemas de conexão, acesso a equipamentos e à internet, formação para a utilização das plataformas de ensino, entre tantos outros.

Em oposição às dificuldades enfrentadas pelos professores, os estudantes da educação básica, “nativos digitais” (Prensky, 2001), estão imersos na era digital, cercados por computadores, celulares, videogames, entre tantos outros recursos tecnológicos e, por isso, pensam e aprendem de forma diferente das gerações anteriores.

O estudante assistia às aulas enquanto o professor ministrava a matéria na frente da sala, sendo que esse modelo é cada vez mais questionado e menos atrativo, principalmente quando se trata da Geração Alpha⁴⁷. Nesse sentido, os conceitos de “aprender fazendo” e “metodologias ativas” surgem para a ressignificação dos processos de aprendizagem.

47

Nascidos entre 2010 e 2025, sucedem a Geração Z – nascidos entre 1997 e 2009.

Assim, não basta que os professores deem suas aulas mediadas por tecnologias, mas que repensem sua prática no que se refere à apresentação dos conteúdos. O ensino on-line, como foi feito ante à pandemia, não pode ser apenas uma gravação de aula expositiva ou uma apresentação em slides, nas quais o professor expõe o conteúdo para um estudante ouvinte, mas não participante. Também, não pode ser confundido com a Educação a Distância (EaD), uma modalidade educativa regulamentada na LDB 9.394/96.

A educação on-line é um desafio para os processos de formação em exercício de professores, tendo em vista toda uma tradição mnemônica de ensino, refletida na relação verticalizada do saber-fazer docente. Processos de ensino e aprendizagem que demandam horizontalidades, inclusive, na relação professor-aluno, garantindo-lhes o protagonismo na construção de um conhecimento referenciado. A formação em exercício do professor se dá, então, no contexto da sua prática, no qual deve ser garantido que ele exerça o protagonismo desta cena, em paridade com seus alunos e com a comunidade educativa que integre.

Neste contexto, assumimos questionamentos que acompanharam uma pesquisa realizada no âmbito de um Programa *stricto sensu*⁴⁸, sendo o principal destes: Ante às tecnologias digitais para o ensino, quais são os desafios enfrentados por docentes e o que vem sendo delineado na formação de professores para sua inserção à cultura digital?

Ao estudar a educação on-line e a formação em exercício de professores, na contemporaneidade, e com base nas discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa Forma(em)ação – GEFEP-UNEB-CNPq, entendemos uma concepção de investigação baseada na implicação do pesquisador com o campo. Assim, optamos pelo método da Pesquisa-formação, inspiradas nas abordagens de Edméa Santos (2019).

Nessa concepção, de abordagem qualitativa, a pesquisa não é um espaço para estudar o objeto “do lado de fora”, mas, sim, um espaço de implicação com o processo da formação de professores e de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Na pesquisa-formação todos são sujeitos, ninguém é objeto. Para além da “coleta de dados”, este processo é assumido como percurso da pesquisa realizado como produção de informações; a pesquisa-formação visa esta produção de forma coletiva e colaborativa.

Desse modo, escolhemos oficinas como dispositivo de pesquisa, pois possibilita ao pesquisador a inserção no campo, de forma dinâmica. Além disso, protagonistas da pesquisa são implicados em uma produção colaborativa. Participaram 30 professores de diferentes áreas do Colégio Estadual Governador Roberto Santos (CEGRS), instituição parceira do GEFEP.

Para registrar os encontros com os participantes da pesquisa, foram feitas gravações em vídeo. Além disso, a comunicação aconteceu também de forma assíncrona, por meio de aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), e-mail e pelas postagens no ambiente digital escolhido – um mural interativo (*Padlet*) – para a socialização das produções, sobre as quais discutiremos mais à frente. Contamos, também, com as respostas de um questionário on-line com questões que visavam investigar suas opiniões acerca do uso de tecnologia nas escolas, identificar os desafios enfrentados no contexto da pandemia e conhecer suas expectativas para a educação na contemporaneidade.

Como resultado da pesquisa, produzimos um Podsumário (impresso) e um Podcast (on-line) com sete episódios, nos quais apresentamos discussões acerca da temática, bem como incentivamos a interatividade. Os relatos orais dos participantes da pesquisa, representados por emojis⁴⁹, demonstram as dificuldades no exercício docente diante do contexto anunciado.

GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DIGITAL

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) favorecem o trabalho colaborativo por meio do suporte de rede que oportuniza a criação de hipertextos e multimodalidade. No mundo da *web*, forma-se a teia de saberes, o desenvolvimento das múltiplas linguagens e amplia-se a construção dos sentidos por trilhas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentaram uma nova concepção para o ensino de linguagens, que envolvia não apenas o uso de metodologias diferenciadas. À época, o documento promoveu reflexões sobre a passagem de um ensino sobre as categorias gramaticais isoladas para práticas da linguagem em situações de realização da língua, partindo do olhar do multiletramento, dos gêneros que circulam socialmente, das variações, da língua

49 Participes: 😊, 😊, 😊, 😊 e 😊.

em uso (leitura), reflexão e uso (escrita). Nesse sentido, já apontava para uma prática sociointeracionista quanto ao ensino da língua Vigotsky (2001).

Um dos pressupostos básicos de Vigotsky (2001) é a ideia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro. A principal função da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação.

Ler e produzir textos é, também, produzir sentidos. Com o hipertexto, os limites do lugar de leitor e produtor se modificam, abala-se o conceito de autoria, antes construído com limiares tão fixos. O leitor não é um consumidor passivo, mas um produtor do texto que está no processo de leitura, capaz de ligar as diferentes informações disponíveis, escolhendo o seu próprio itinerário de navegação. Conforme Lévy (1999), na internet uns textos se conectam a outros por meio de ligações hipertextuais, possibilitando o exame rápido de conteúdo, acesso não linear e seletivo ao texto, segmentação do saber em módulos e conexões múltiplas.

Da mesma forma, há alterações na produção em ambientes virtuais. A linguagem apresenta muitos aspectos típicos da fala – produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais; alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, entre outros –, resultando, então, em uma forma linguística específica para esses contextos. Além disso, a multimodalidade é tecida numa composição do texto verbal, do fônico, do audiovisual, do performativo, não há mais limites fixos.

Neste contexto, com o avanço das novas reconfigurações tecnológicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) incorporou os gêneros digitais como possibilidade de pensar as mudanças significativas das linguagens, tanto no que diz respeito à criação de novos gêneros textuais, os quais rompem limites semióticos, bem como uma reflexão sobre as formas de atuação dos usuários nos espaços virtuais.

No entanto, o processo de construção da BNCC foi marcado por divergências, expressões de conservadorismo e risco à liberdade e autonomia dos professores. São claros os interesses mercadológicos, visto que há propostas que contemplam os empresários da educação, como produtores de *softwares* e materiais educativos.

No referido documento, a apresentação do componente Língua Portuguesa, por exemplo, é iniciada com reflexões teórico-metodológicas sobre as novas práticas de linguagem; o texto traz a ideia de inovação (“atualização”) vinculada ao



universo digital quase em relação sinonímica. Ao se falar em inovação na educação, as tecnologias digitais aparecem como exemplo ou até mesmo como “exigência” para que a educação seja vista como inovadora ou atualizada. Os computadores e a internet “não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 6), ou seja, a inovação em educação não se dará simplesmente com o uso da tecnologia digital. É necessário, pois, uma mudança de paradigma de todos os partícipes da comunidade educativa.

Desse modo, não se pode gravar um vídeo e transmitir aos alunos, de modo que não haja interação e o professor seja apenas um transmissor do conhecimento. É necessário pensar em metodologias que possibilitem a participação, o protagonismo e a exploração das diferentes linguagens (artísticas, corporais, verbais) e ampliem as possibilidades de atuação social, política, artística e cultural.

Na BNCC predomina o aspecto instrumental. Ao especificar os objetos de conhecimento e as habilidades, são apresentados aspectos técnicos, composicionais e instrumentais dos gêneros: para que serve e como é feito (ou caracterizado) cada um dos gêneros digitais. O que não se coloca é que a internet não é neutra, um espaço em que a informação flui de maneira desinteressada a quem a buscar. Na verdade, as ferramentas de busca já analisaram perfis socioeconômicos do usuário, já receberam dinheiro para que certos sites sejam os primeiros a se apresentar. Muitas vezes, as pessoas acreditam na informação se ela vem de determinado grupo e não há desejo ou interesse em verificar a veracidade desta, caso confirme seu modo de pensar. São as chamadas “bolhas informacionais”.

Crianças e jovens leem e escrevem com frequência usando as redes sociais e se comunicam de forma escrita, oral e audiovisual, ou seja, por meio de textos multimodais. Portanto, por se aproximar do seu cotidiano, a linguagem multimodal dinamiza, favorece e estimula a aprendizagem dos conteúdos.

Para além de uma estrutura que organiza letras, palavras, sentenças, a língua é um fenômeno ideológico e o usuário deve ser capaz de construir sentidos combinando vários elementos linguísticos, de acordo com sua intencionalidade. Os textos não verbais (imagens), a disposição das informações (*layout*), tamanhos e cores de letras diferentes, tudo pode ajudar o leitor a perceber ideologias, valores e discursos.

Na cibercultura nossa visão do que é letramento é ampliada com a perspectiva de multiletramentos. Vivemos em uma era de abundância de informação, com novos formatos e linguagens de mídias que surgem a todo o momento. Nesse contexto, temos o hipertexto que apresenta um caráter não linear,



pois não é lido do começo ao fim, mas, sim, através de buscas, ligações, relações, descobertas e escolhas do leitor, que passa a ser coautor do texto produzido.

Como o hipertexto oferece uma multiplicidade de caminhos, cabendo ao leitor decidir as direções, ele passa a ter um papel ainda mais ativo e pode propiciar oportunidades ainda mais ricas que a leitura no texto impresso. Ao acessar diferentes informações, o leitor pode analisar o conteúdo por diferentes pontos de vista, em diferentes níveis de profundidade e, assim, os efeitos de sentido dos textos são construídos.

No entanto, conforme Santaella (2008, p. 57),

A grande flexibilidade do ato de ler um hipertexto, leitura em trânsito, pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutura do documento.

Logo, quanto mais informações disponíveis, mais complexo se torna o ato de ler, pois precisamos escolher, o tempo todo, as trilhas a seguir. Embora a multiplicidade de informações seja uma vantagem, ainda podemos considerar um desafio ao leitor mergulhar nas entrelinhas e nos significados da palavra. Assim,

O ritmo frenético de atividades, de exigência de respostas para tudo, de quebra de atenção por chamadas, mensagens, vídeos, solicitações múltiplas dificulta sobremaneira a necessária concentração para a compreensão profunda. Conhecemos muitas coisas, só que mais superficialmente. Como tudo está ao alcance de um click, parece que é fácil conhecer. É fácil mapear a informação; difícil é conhecer, compreender os seus múltiplos significados (Moran, 2011, p. 4).

Moran (2011) chama a atenção para a dificuldade de compreensão profunda, visto que somos bombardeados por informações. Cortella (2016) também discorre acerca dessa temática ao refletir sobre a Era da Curadoria. Ele afirma que estamos passando por um tsunami informacional, no qual "o importante é saber o que importa". Cortella (2016) afirma, ainda, que "conhecimento é inesquecível. O que é esquecível, é informação." Informação é cumulativa e conhecimento é seletivo.

As oficinas realizadas na pesquisa promoveram a escuta dos partícipes quanto a esse debate. Eles indicaram que a tecnologia está no cotidiano dos alunos e que a aproximação da educação nesse universo fomenta a aprendizagem. Segundo um deles,

A nossa experiência com os gêneros digitais foi superinteressante. Primeiro, porque observamos que todos os planos de ensino apresentados

tenham um foco na releitura, para trabalharmos de acordo com o cotidiano do nosso aluno, com o mundo atual, relacionando nossos conteúdos com essa realidade vivida por cada aluno. Então, trabalhos com slides, músicas, vídeos, filmes... fica muito mais fácil, muito mais conectado com o mundo dos nossos alunos. Foi um trabalho muito interessante, porque a partir desse mundo em que nós estamos vivendo, relacionar os conteúdos com o cotidiano é de suma importância (😊, Relato Oral, 2022).

O ensino remoto emergencial trouxe questões e desafios para a educação básica e para a docência, mas, também, chama a atenção para o fato de o isolamento como uma forma de afastar a escola dos modelos tradicionais, promovendo inovações metodológicas, exploração dos gêneros digitais e incentivando a autonomia e o protagonismo dos alunos.

Ainda durante as oficinas realizadas no campo da pesquisa, foram produzidos, colaborativamente, planos de aulas que foram compartilhados em um mural interativo intitulado *Gêneros digitais e ensino*.

Percebemos que os gêneros digitais podem contribuir com a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Temos, no painel produzido pelos professores durante as oficinas, exemplos interessantes, tais como uma imagem interativa sobre modelos atômicos, uma videoaula de Geometria espacial, indicação de filmes e músicas para trabalhos em Artes, Inglês, Educação Física.

Para além da criatividade dos professores na proposição desses conteúdos, foi necessário conhecimento dos artefatos digitais – programas, aplicativos, gravação e edição de vídeos etc. Os resultados da pesquisa indicaram, no entanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores, pois não tiveram formação para o uso desses recursos. Muitos deles não tinham acesso à tecnologia e precisaram investir em equipamentos e em planos de internet, o que comprova as desigualdades existentes em nosso país.

BREVE PANORAMA DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL

As desigualdades e a exclusão digital – ou a infoexclusão (Silva, 2006) – impediram que em 2020 os estudantes tivessem acesso igualitário à educação. Alguns fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes, tais como: o acesso à internet e a equipamentos como celular, tablet, computador;

apoio da família ou responsável para o acompanhamento das atividades; ambiente doméstico propício para o estudo e a concentração, organização e autonomia do estudante para aprender de modo on-line. De todos, o maior fator é a responsabilidade do Estado em garantir o direito constitucional à Educação e, no contexto da pandemia, as políticas públicas para o acesso e a permanência de estudantes na rede pública de ensino mostraram-se ineficazes. Não porque não existem, mas porque não são efetivamente cumpridas. Lemos sobre esta questão em um dos relatos dos partícipes:

Pensar a questão da exclusão digital é pensar, basicamente, sobre dois caminhos [...]. É pensar primeiro a questão material, do acesso efetivamente aos espaços virtuais, e isso envolve tanto os alunos, que tinham uma casa às vezes com dois, três irmãos, que usavam o mesmo celular, ou o celular da mãe, do pai, e os pais iam trabalhar, então tinha esse implicante, para a gente conseguir operacionalizar as aulas. E os próprios professores, que também não tinham, muitas vezes, esses materiais para dar a aula da melhor forma possível. Então imagine uma aula de exatas, que você tem que fazer o cálculo, escrever... Claro, que tiveram alguns professores que compraram alguns materiais, que você consegue escrever, aparece na tela e tal. No entanto, nada disso – e isso é importante, pelo menos aqui no Estado da Bahia – foi fornecido pelo Estado. Então, todo tipo de material que a gente adquiriu [...] foi do nosso bolso, nós que custeamos. Fora a internet. Para você ter uma conectividade que garantisse a aula do início ao fim, você tinha que ter uma banda larga de qualidade, e muitos dos nossos alunos usavam o 4G, isso dificultava o andamento das aulas. Mas de modo geral, cada professor foi buscando formas de tentar driblar essas dificuldades (☹️, Relato Oral, 2022).

Ainda é preciso superar o lugar comum do entendimento de que a inclusão digital deve ser pauta de políticas públicas – estar conectado implica no acesso pleno à cidadania. O que temos são barreiras para a inclusão digital no Brasil, tais como a falta de continuidade entre as políticas públicas nos diferentes governos, com problemas de execução e falta de sincronia entre os planos, escassa infraestrutura em algumas regiões do país e subutilização de recursos disponibilizados.

Desse modo, embora o Brasil tenha iniciativas de distribuição de equipamentos de informática nas escolas, estar conectado à internet não indica, necessariamente, estar digitalmente incluído. Além da democratização do acesso e disponibilização de infraestrutura, é necessário o multiletramento e o entendimento de como funcionam as diferentes interfaces.

A desigualdade social é fator essencial nas discrepâncias existentes em nossas redes de ensino – privada e pública. Tanto nas redes municipal, quanto

estadual, houve o atraso de um ano para a retomada das atividades educacionais. Os professores tiveram poucos dias de formação antes do início das atividades e muitos alunos não tiveram acesso aos recursos necessários para que pudessem assistir às aulas – celulares, computadores e internet. Tais fatores impactam, claramente, nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo relatos de outro participante da pesquisa, tanto nas rodas de conversa como nas respostas ao questionário on-line, a falta de acesso pelos estudantes da escola foi o fator mais preocupante:

O principal desafio do ensino remoto foi a distância do aluno e o acesso aos meios digitais. Outro ponto importante foi o distanciamento do professor formado em outro 'ambiente' ter que, de um momento ao outro, se transformar em professor digital (☹️, Relato Escrito, 2022).

Mesmo com todas as dificuldades de acesso, os jovens estão inseridos na cultura digital, imersos nesse mar de informações, e produzem conteúdos, na medida em que utilizam as redes sociais e publicam na internet. Registre-se que, dos que estão inseridos digitalmente, os jovens da escola pública, ao contrário do que se pode pensar, também produzem tais conteúdos. Nessas produções, exploram diferentes suportes; além do texto escrito, vemos produções em áudio, vídeo, imagens e, assim, novos gêneros vão surgindo. Então, quando o professor utiliza os gêneros digitais, aproxima sua aula à realidade do aluno, explorando diferentes linguagens, recursos sonoros e imagéticos e favorecendo a aprendizagem dos estudantes.

Embora a utilização da tecnologia seja imprescindível para a educação na contemporaneidade – seja ela digital, ou não –, a reflexão sobre seus usos já vem acontecendo há alguns anos. No Brasil, o início das discussões sobre tecnologia e educação se dá desde a década de 1970, quando as universidades brasileiras começam a promover seminários para discutir sobre o uso de computadores no ensino, a desenvolver experimentos utilizando a tecnologia como recurso e a escrever documentos e artigos a respeito da temática.

Nas atividades escolares os estudantes usam a internet para se comunicar com professores e colegas, fazerem pesquisas e a curadoria de informações sobre determinado tema, para produzir e divulgar trabalhos escolares, dentre outros. Nesse sentido, percebemos, aqui, a exploração cada vez maior dos gêneros digitais na produção de trabalhos escolares, com a produção individual e colaborativa de vídeos, *podcasts*, *blogs*, *posts* etc. sobre os temas trabalhados nas aulas de diferentes componentes curriculares.

No nosso campo de pesquisa os professores mencionaram, orgulhosos, que seus alunos, mesmo com todas as dificuldades de acesso à tecnologia digital, apresentaram trabalhos utilizando os gêneros digitais. Na roda de conversa, uma professora de Língua Portuguesa conta que, ao solicitar um trabalho em grupo sobre a análise de um poema, recebeu dos alunos em *podcast*. Ela afirma que isso a inspirou para que ela buscasse novas formas de apresentação dos conteúdos nas suas aulas.

Para que esses recursos sejam utilizados de forma criativa, crítica e produtiva, é importante que os professores também conheçam os gêneros digitais, suas características e estabeleçam relações com os conteúdos desenvolvidos em suas aulas. O que se percebe, infelizmente, é que muitos professores também têm dificuldades de acesso à internet e a equipamentos. Em outro relato de partícipe da pesquisa, lemos,

A minha experiência com relação às tecnologias na escola foi muito difícil, por vários fatores, como queda de energia, a falta do acesso à internet, nós temos três ambientes aqui na escola que possibilitam esse uso das tecnologias, porém são espaços que têm que atender cem professores [...] Porém, durante o período remoto e híbrido foi super legal, porque, na minha ignorância, busquei formas, recursos através do *Canva*, da produção de slides, fazer palavras cruzadas, atividades lúdicas através do *Wordwall*, e outros recursos, outros aplicativos que nos ajudaram bastante e houve uma interação satisfatória dos alunos. Por outro lado, eu vejo que processos de releitura, por exemplo, de textos, eles utilizam com bastante maestria a tecnologia e nos apresentam satisfatoriamente [...]. A minha experiência na escola, não é tão legal, tão interativa, mas no período da aula remota, eu posso dizer [que], de 0 a 10, eu me considero 8-9 [...]. Porque houve, realmente, interação; eu não tive problema com relação à produção de textos, a releituras, a compreensão de textos; pude trabalhar bastante, foi muito legal... Eu trabalhei intencionalidade, intertextualidade, então essa é a minha experiência 😊, Relato Oral, 2022).

Na fala dessa professora, percebemos algumas ponderações importantes. Segundo ela, durante o ensino remoto, foi possível realizar experiências significativas usando diferentes artefatos, que ela avalia positivamente, pela interação com os alunos. No entanto, o desafio está em trabalhar com as tecnologias digitais na escola. A reserva no Laboratório de Informática deve ser feita com muita antecedência, há queda de energia e a internet é instável. Isso em uma escola de referência, com uma gestão de excelência. Os ambientes, no Colégio em que foi realizada a pesquisa, são muito organizados e bem equipados. Infelizmente, sabemos que essa não é a realidade de muitas escolas.

A pandemia ressaltou a falta de acesso à tecnologia digital, principalmente nos contextos educacionais. Diversos programas foram implementados com a intenção de fomentar o uso das tecnologias digitais na educação. Temos, no Brasil, iniciativas de distribuição de equipamentos de informática nas escolas. Recentemente, a Lei nº 14.172 (Brasil, 2021), aprovada em junho de 2021, dispõe sobre a garantia de acesso à internet a alunos e a professores da educação básica pública. O investimento financeiro, no entanto, não garante a inclusão digital. Além da democratização do acesso e disponibilização de infraestrutura, é necessário o multiletramento, o entendimento de como funcionam os diferentes artefatos digitais e o investimento em formação de professores, considerando os desafios do contexto atual.

O letramento digital considera as diferentes representações da linguagem e combina o linguístico, o imagético, o gestual, o sonoro. O advento das tecnologias digitais significou em transformações no modo de ler e escrever. Desse modo, os gêneros textuais passam a ser ressignificados e os gêneros digitais passam a fazer parte do nosso cotidiano.

Pela observação em campo durante as oficinas, pode-se afirmar que é um desafio para o professor articular o ensino com as tecnologias digitais, pois a sua formação não contemplou esse aspecto. É necessário, pois, (re)pensar a formação de professores, considerando não apenas a formação em exercício – especializações, cursos de extensão, simpósios, fóruns educacionais etc. –, mas, também, os cursos de licenciatura.

Ademais, a maior parte da formação em exercício ainda é feita em moldes tradicionais de ensino: palestras, *lives*, simpósios, seminários, *webinários*, cursos de curta duração – formatos que trazem a abordagem fragmentada na construção do conhecimento e nem sempre possibilitam a interação, o protagonismo, a criatividade e a ação docente.

Assumimos, aqui, a ideia de que o professor deve exercer um papel de mediador, instigar o protagonismo do seu aluno, participar de forma colaborativa na construção do conhecimento. Na contramão, vemos cursos de formação docente que privilegiam a transmissão unidirecional de conteúdos.

Ressaltamos, então, a necessidade de revisitar o currículo e ampliar o investimento para a qualificação dos cursos de licenciatura, considerando os desafios e as possibilidades da tecnologia em âmbito educacional e contribuindo para a formação de cidadãos inseridos na cibercultura.

FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES

Reconhecemos o papel fundamental do professor quando o assunto é tecnologia na educação. Por isso, é importante que estes profissionais também sejam preparados para lidar com os recursos digitais e tenham acesso a equipamentos e rede de internet. No contexto de pandemia, muitos deles precisaram fazer investimento pessoal na compra e manutenção de computadores e celulares, bem como na contratação de planos de internet. O pouco ou nenhum apoio das instituições, sejam elas privadas ou públicas, reforça o quanto estes profissionais se encontram à margem da sociedade.

Vimos que a escola onde a pesquisa foi realizada apresenta uma organização bem estruturada: laboratório de informática, sala de vídeo, além de disponibilizar *Chromebooks* para uso nas salas de aula ou na biblioteca, apesar de a reserva ter que ser feita com muita antecedência, visto que o ambiente é dividido para todas as turmas da escola. Para um dos partícipes,

[...] percebo que, a cada dia, a presença de tecnologias é inevitável e faz com que a gente precise renovar os nossos espaços de aprendizagem de forma que utilize esses recursos digitais como instrumento para melhoria das nossas aulas e da aprendizagem dos nossos alunos. A cada dia surgem novos desafios, para que a gente possa fazer associação entre a teoria e a prática no nosso mundo escolar. A gente também sente uma série de dificuldades na infraestrutura, de modo que tem que se limitar à utilização dos instrumentos para que nossas aulas possam acontecer (☹️, Relato Oral, 2022).

A tecnologia digital é algo que não se pode evitar? Ao relacionar o uso da internet a um “instrumento para melhoria das nossas aulas e da aprendizagem dos nossos alunos”, não estaríamos minimizando o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem? Acreditamos que as tecnologias digitais ampliam e potencializam a aprendizagem, mas o fator essencial é, certamente, a ação/ atuação do professor. Suas escolhas metodológicas, o modo como propõe as atividades, como fomenta as discussões e acompanha o desenvolvimento dos estudantes é relevante.

Conforme a Pesquisa TIC Educação (2019), e como pudemos observar no campo de estudo, os docentes enfrentaram dificuldades para o uso de tecnologias em atividades pedagógicas, dentre elas: falta de apoio pedagógico para o uso do computador e da internet, ausência de curso específico, baixa velocidade de conexão à internet, ausência de suporte técnico, dentre outros.

A falta de investimento e apoio não se configurou como impedimento aos docentes que buscaram estratégias para o aprimoramento profissional. Ainda segundo a CETIC, 82% dos professores que lecionam em escolas urbanas afirmaram utilizar a internet para desenvolver ou aprimorar conhecimentos sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, nos três meses anteriores à realização da investigação.

No que tange ao estudo em tela, a escola parceira também apresentou dados que corroboram com a informação de que os docentes buscaram aperfeiçoamento profissional. Dentre os 30 partícipes, 27 afirmaram ter feito cursos relacionados às tecnologias digitais. A maioria deles menciona um curso oferecido pela Secretaria da Educação do Estado, denominado *Tecnologias Digitais na Educação*.

Para atender às demandas da educação na contemporaneidade, faz-se necessário investimento em formação em exercício. Em nossa pesquisa, 18 partícipes têm Especialização; 06 Mestrado; 02 Doutorado e 04 Graduação/Licenciatura. Estes professores relataram que a ajuda dos colegas que têm maior domínio das tecnologias digitais foi fundamental no início do ensino remoto. Um professor, por exemplo, relatou que fez apresentações durante as reuniões de Atividades Complementares (AC), ensinando a usar alguns programas e aplicativos. Segundo ele, não era raro atender a chamados dos colegas que tinham dúvidas. Durante as oficinas que realizamos, ele era sempre uma referência e constantemente apoiava os grupos. Na formação em exercício, os professores aprendem uns com os outros, aprendem com seus alunos. Não são detentores do conhecimento, mas mediadores entre os processos de ensino e de aprendizagem.

As reflexões sobre essa temática são fundamentais, pois estão relacionadas às estratégias de ensino e suas implicações na vida escolar dos alunos. O exercício docente deve estar sintonizado com as novas demandas sociais, culturais, pedagógicas e políticas da cibercultura. Desse modo, a formação desse professor envolve muito mais do que ter conhecimento sobre computadores. É importante refletir sobre a docência on-line e superar a aula baseada na oralidade do professor, que apenas transmite aos alunos o conhecimento. Concordamos com Silva (2021), quando afirma que toda sala de aula deveria ser baseada em processos comunicacionais dialógicos e na construção colaborativa do conhecimento.

Anos antes do contexto de pandemia e distanciamento social, Silva (2009) já refletia sobre os desafios à formação de professores para a docência on-line, dentre eles, a transição da mídia clássica para a on-line, a interatividade e a exploração das interfaces da internet.

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em vez de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração (Silva, 2009, p. 31-32).

Vemos, portanto, o professor como mediador e ressaltamos a importância da sua formação em exercício para potencializar sua ação e contribuir para a aprendizagem dos alunos. Essa formação deve possibilitar não apenas a interação com as tecnologias digitais, mas, também, criar espaços de reflexão, interação, troca de boas práticas entre os professores.

Os desafios da educação na contemporaneidade instigam a discussão sobre o papel do professor como partícipe de mudança social. Humberto Maturana (2002) diz que não se pode refletir sobre educação sem antes refletir sobre o projeto de país no qual estão inseridas essas reflexões:

Penso que não se pode refletir sobre educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação. Temos um projeto de país? [...] Estudei para devolver ao país o que havia recebido dele. Estava mergulhado num projeto de responsabilidade social. Era partícipe da construção de um país, no qual se escutava continuamente conversações sobre o bem-estar da comunidade nacional que seus membros contribuíram para construir (Maturana, 2002, p. 12).

Assim, cada aula que ministramos é um projeto de responsabilidade social, na medida em que contribuímos para a aprendizagem e para a formação ética e crítica dos nossos alunos, que não são apenas cidadãos brasileiros, mas cidadãos do mundo, já que exercem, no ciberespaço, a cibercidadania.

As discussões fomentadas nas oficinas realizadas nesta pesquisa comprovaram os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, mas indicaram, também, inúmeras possibilidades dos usos de tecnologias digitais na educação. Imersos na era da inteligência artificial, nossos estudantes encaminham novas demandas aos professores, que passam a ser mediadores. Se por um lado, os partícipes da pesquisa demonstraram inquietações em relação ao ensino para as gerações atuais, por outro, percebemos o desejo de continuar aprendendo, de aprimorar sua prática e de fazer a diferença na vida dos seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 nov. 2019.
- BRASIL. Pesquisa TIC Educação. **CETIC.br**. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/> Acesso em: 06 dez. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 06 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 3.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília: Senado, 2021. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/34153033>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- CORTELLA, M. S. **A Era da Curadoria** – O importante é saber o que importa. Palestra. Café Filosófico Instituto CPFL. 9 maio 2016. Disponível em: <https://institutocpfl.org.br/a-era-da-curadoria-o-que-importa-e-saber-o-que-importa-com-mario-sergio-cortella-integra/> Acesso em 27jun2022.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed. 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MATURANA, H. R. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MORAN, J. M. Desafios da Educação a Distância no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. SP: Summus Editorial, 2011.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. **On the horizon**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SANTOS, E. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2005.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. *In*: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (org.). **Informática na educação**: interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, M. Formação de professores para a docência *online*. *In*: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. **Actas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, M. (org.) **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





16

*Mauricio Santana
Jeanes Martins Larchet*

**AS DIVERSAS IDENTIDADES
SEXUAIS PROBLEMATIZADAS
POR PROFESSORAS/ES NAS
VIVÊNCIAS DE UM GRUPO FOCAL**

INTRODUÇÃO

Os espaços escolares das inúmeras redes de ensino do país estão repletos de transexuais, assexuais, pansexuais, bissexuais, lésbicas, homossexuais e heterossexuais. Estas representatividades são formadas por adolescentes e jovens; e poucos, senão raros professores e professoras trazem a defesa dos direitos sexuais e da livre identidade de gênero e orientação sexual, do que se pode concluir que o ambiente escolar é hostil e precisa quebrar barreiras morais e tabus ainda presentes. A pesquisa realizada nas escolas da rede pública do município de Gandu-Bahia, identificou a presença de diversas identidades sexuais negadas, silenciadas, ocultadas, no cotidiano escolar e que no tocante a preparação dos professores voltada para a diversidade sexual não há no município uma política formacional.

As diversidades e suas identidades sexuais não são vistas, sentidas, encaradas, contempladas e, assim, inseridas no cotidiano do currículo escolar, porque elas estão escondidas no “armário”. Pode-se dizer, então, que a diversidade sexual está presente na escola em olhares, falas, sussurros, socialização de canções, performances, movimentos cinestésicos, frases de efeito registradas em paredes, cadeiras, portas de banheiro, capas de livros entre tantos outros registros, mas tal diversidade encontra-se profundamente silenciada.

As escrevivências da maioria das/os LGBTQIAPN+ são marcadas por esconder-se ou sair do “armário”, pois entre o segredo e a revelação, o público e o privado, a cultura heterossexista demarca de maneira opressiva a “saída do armário”, ou o “assumir-se” como algo que desfolha a gênese bíblica. O “armário” é como um dispositivo de regulação entre o público e o privado na vida de gays e lésbicas e que abarca também os privilégios de pessoas heterossexuais cisgêneros. “O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (Sedgwick, 2007, p. 26).

Infelizmente são nos “armários” das unidades escolares que se encontram as identidades sexuais que fogem a lógica cisheteronormativa. A inexistência das alusões explícitas aos homossexuais, lésbicas, não-binários, bissexuais, pansexuais, dentre outras identidades sexuais no cotidiano escolar é uma maneira de silenciar a diversidade sexual. Os livros didáticos negam a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo, Louro (2020).

Dados do Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTQIAPN+, publicado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) em maio de 2023, denunciam que no Brasil em 2022, ocorreram 273 mortes LGBTQIAPN+ de forma violenta no país.

Dessas mortes, 228 foram assassinatos, 30 suicídios e 15 outras causas. Os dados demonstram ainda, que a Região Nordeste foi onde mais LGBTQIAPN+ tiveram mortes violentas, seguida do Sudeste. Ainda segundo o mesmo relatório, a cada 32 horas um LGBTQIAPN+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTQIAPNfobia⁵⁰, confirmando o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde persiste a pena de morte contra tal segmento. Essas informações nos conclamam para vigiarmos o currículo e suas manifestações opressoras,

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam as representações hegemônicas de gênero). [...] É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz (Louro, 2020, p. 84).

Entendemos que é possível construir espaços pedagógicos que proporcionem formação em serviço para os profissionais da educação, docentes ou não, com relação a abordagem acerca das sexualidades a partir de discussões teóricas e metodológicas que auxiliem a educação básica a trabalhar com a temática, este artigo tem como objetivo organizar e analisar, a partir dos dados do grupo focal, como a formação continuada dos professores podem desencadear ações pedagógicas dialógicas para desconstrução de estereótipos, ao tempo em que contribuem para o processo de inclusão da temática dentro do contexto escolar e da sociedade. Apesar dos avanços recorrentes de publicidades, discussões acadêmicas, voltados para a introdução dos debates acerca da diversidade sexual dentro do ambiente escolar, a ausência e o silenciamento ainda impera de maneira incisiva e, as discussões sobre corpo, sexualidade e gênero são restritas ao campo naturalista, abarcadas a partir do ensino de ciências, caracterizadas por aspectos higienistas, ascéticos e cartesianos.

50 O que se pretende com o uso de LGBTQIAPNfobia é sublinhar que a intransigência social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia) não é da mesma ordem do desrespeito que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero. Acredita-se que, ao adotar um termo único, como a LGBTQIAPNfobia, evita-se o uso repetitivo das expressões Lesbofobia, Transfobia, Travestifobia, Tansgênerofobia, Gayfobia, Bifobia, Bigênerofobia, Queerfobia, Intersexofobia, Aliadofobia e Assexofobia, o que cansaria o/a leitor/a, e, também, porque a linguagem é um fator de exclusão e de expressão de preconceitos, principalmente nas línguas latinas, nas quais a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem obriga-nos a utilizar termos masculinos como signos genéricos referentes a mulheres e homens (Dinis, 2011; Mello, 2012; Agreda, 2012).

Sobre essas questões, este texto apresenta os conteúdos e análises extraídas do grupo focal realizado como técnica de pesquisa formativa que nos possibilitou entender a organização das formações docentes como espaços propositivos numa perspectiva de estruturar práticas pedagógicas inovadoras que enfrentem o preconceito e as violências relativas à sexualidade.

A PESQUISA, AS/OS COLABORADORAS/ES E O ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO

O percurso de pesquisa não é uma tarefa simples, porém pode se tornar muito estimulante quando se percebe que suas hipóteses e teorizações são mais do que simples questionamentos de investigação, elas são, de fato, a expressividade das formas de agir, pensar e ser no mundo e com o mundo, somos educadores em busca da verdadeira educação escolar justa e igualitária.

Desenvolvemos esta pesquisa no âmbito da linha de pesquisa formação de professores e práticas pedagógicas, realizada nas escolas públicas de todas as etapas e modalidades de ensino, as/os participantes colaboradoras/es foram professores, coordenadores e gestores da rede pública de ensino. O quadro 1 apresenta, em parte, características das/os educadores que aceitaram participar do Grupo Focal (GF), aqui denominados de colaboradoras/es, pois acreditamos na pesquisa colaborativa, em que pesquisadores e pesquisados participam igualmente da construção do conhecimento numa relação de troca de experiências.

Quadro 1 - Identificação dos participantes do grupo focal

| Nome | Sexo | Idade | Cor | Graduação | Pós-graduação | Tempo de atuação como docente | Modalidade de Ensino que atua |
|----------|-----------|-------|--------|------------|----------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Verde | Masculino | 36 | Negro | Psicologia | Especialização | 16 | Anos Finais |
| Lilás | Feminino | 47 | Negra | Letras | Especialização | 24 | Anos Finais |
| Rosa | Feminino | 61 | Negra | Pedagogia | Especialização | 37 | EPIAI |
| Laranja | Feminino | 37 | Negra | Pedagogia | Especialização | 17 | Anos Iniciais |
| Vermelha | Feminino | 49 | Branca | Química | Especialização | 30 | Ensino Médio |
| Amarela | Feminino | 51 | Negra | Pedagogia | -- | 23 | Séries Iniciais |

| Nome | Sexo | Idade | Cor | Graduação | Pós-graduação | Tempo de atuação como docente | Modalidade de Ensino que atua |
|----------|----------|-------|-------|-----------|----------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Turquesa | Feminino | 41 | Negra | Pedagogia | Especialização | 21 | Educação Infantil |
| Anil | Feminino | 36 | Parda | Letras | -- | 10 | Anos Finais |

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2022.

Consideramos que a heterogeneidade do grupo foi um ponto bastante importante, uma vez que os diversos percursos formativos, lugares de fala, modalidades de ensino como docente e áreas de formação possibilitaram o reconhecimento das múltiplas formas e posicionamentos acerca do olhar sobre as questões levantadas durante os encontros do grupo focal.

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios-conforme o problema em estudo-, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas vivências cotidianas (Gatti, 2005, p. 7).

É capitaneado pelas colocações da autora que no processo de construção deste grupo focal, composto por educadores e educadoras que se configuram como atuantes em modalidade de ensino diversificadas, bem como em áreas do conhecimento diferentes é que foi possível trazer debates e discussões prazerosas, pois nos apresentou um pouco do que configura a identidade do corpo docente da rede pública de ensino do município de Gandu-Ba, posto que a marca mais significativa dos profissionais da rede de ensino é a pluralidade de ideias, da diversidade, da formação, de práticas e de posicionamentos políticos.

Nesse sentido, houve o cuidado com livre expressão em todos os encontros do GF, levando em consideração as percepções e atitudes das/os colaboradoras/es. Ressaltamos que, enquanto moderadores do processo, responsabilizamo-nos em possibilitar que o ambiente de discussões se tornasse um espaço democrático e harmonioso. Tais discussões viabilizaram a crítica, os questionamentos, o debate de ideias, e as possibilidades curriculares necessárias para a construção de diálogos formacionais para a prática docente.

Figura 1 – Organização da sala do Grupo Focal (GF)



Fonte: fotos produzidas pelos pesquisadores, 2021.

Salientamos que os encontros do grupo focal, contribuíram efetivamente para a realização de um trabalho para além da teoria, com condições de viabilizar caminhos que possam direcionar espaços pedagógicos curriculares para a inserção da diversidade sexual no currículo escolar através de práticas pedagógicas inovadoras. Para a realização do GF foram feitos dez encontros, sendo todos gravados e transcritos, visando à melhor produção de registros confiáveis para obtenção das informações.

As narrativas das/os colaboradoras/es durante os encontros constituíram-se como um bloco de argumentação que nos levou a compreender como a diversidade sexual no currículo escolar das escolas públicas é praticamente inexistente. Ficaram perceptíveis concepções preconceituosas e discriminatórias sobre as identidades sexuais presentes no cotidiano da rede de Ensino, constatamos que a diversidade sexual nas escolas é reprimida e colocada nos “armários” curriculares, os currículos não dialogam com as sexualidades, tão pouco deixam as diferentes identidades sexuais serem expressas livremente nesses ambientes que reproduzem a repressão.

A exploração dos conteúdos que emergiram dos encontros chamados de diálogos interativos do GF, deu-se a partir da seleção das temáticas programadas para a pesquisa, das anotações do diário de campo e da organização das narrativas/relatos realizadas pelas/os colaboradoras/es nos encontros do GF. Este momento da pesquisa, Bardin (2011) classifica como uma verdadeira “decomposição” dos

dados coletados e que nos levará à possibilidade de realizar as inferências e interpretações na etapa de análise subsequente.

Face ao exposto, ao construirmos as propostas de formação docente a partir da técnica de pesquisa grupo focal, levamos em consideração os diálogos e discussões colocadas pelas/os colaboradoras/es da pesquisa, estando atentos ao propósito e intencionalidade, com vista a permitir que cada participante tenha condições de transpor o conhecimento estereotipado sobre a diversidade sexual e ressignificado a partir da consciência da existência de outros corpos que fogem a norma cisheteronormativa, pois, é preciso, “pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural” (Louro, 2020, p. 141).

GRUPO FOCAL: UM CAMINHO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo principal do grupo focal (GF) durante os encontros foi discutir e analisar questões conceituais acerca do currículo escolar e da diversidade sexual. Compreendemos que estes encontros foram necessários para iniciar a discussão em torno da temática, haja vista que os argumentos dos diálogos proferidos pelas/os colaboradoras/es trouxeram à tona questões existenciais, políticas, culturais e sociais do mundo, que só através da problematização dos mesmos e da ação-reflexão-ação é possível “pronunciar” as inquietações que são geradas em torno da temática. Sendo assim, podemos dizer que nas práticas curriculares podemos contribuir com ações pedagógicas dialógicas para desconstrução de estereótipos, ao mesmo tempo em que colaboramos para o processo de inclusão desses sujeitos dentro do contexto escolar e da sociedade.

A possibilidade de articular os objetivos de pesquisa com os objetivos da formação docente nos instigou à problematização permanente das questões que envolvem as diversidades e as identidades sexuais e o currículo escolar. Durante os encontros tornou-se evidente que mesmo antes da organização e realização dos encontros do GF tais questões já eram objeto de discussões por parte dos pesquisadores, a compreensão que o GF ao mesmo tempo que complementava a pesquisa, também viabilizava a formação das/os colaboradoras/es participantes. Demonstramos no quadro 2 a correspondência entre as intenções e/ou objetivos da pesquisa e os objetivos formativos.

Quadro 2 – Objetivos de Pesquisa/Formativos do grupo focal

| Objetivos de Pesquisa | Objetivos Formativos |
|--|--|
| Apresentar os objetivos e metodologia da pesquisa. | Criação de vínculo entre os professores, a temática e o moderador. Proporcionar a colaboração e o diálogo acerca dos temas tratados no encontro. |
| Promover discussão sobre as políticas públicas educacionais e a diversidade sexual. | Potencializar discussões acerca das políticas públicas educacionais nas escolas relacionando-as com a temática das identidades e diversidades sexuais. |
| Compreender que a sexualidade humana não pode ser considerada fixa e acabada. | Possibilitar reflexões e debates acerca das masculinidades, homossexualidades e identidades sexuais. |
| Compreender a importância da discussão acerca da Diversidade Sexual no currículo escolar. | Fomentar a criação de espaços de diálogos acerca das sexualidades e identidades sexuais e o currículo. |
| Compreender como no espaço escolar as narrativas e as vivências estão demarcadas por questões sociais e culturais que reverberam em LGBTQIAPNfobia. | Analisar como as práticas curriculares cotidianas estão marcadas por situações homofóbicas, transfóbicas, bifóbicas acrescidas de racismo e discriminação entre os estudantes, os professores e as práticas pedagógicas. |
| Discutir o pensamento binário e equivocado de uma parcela “neo-conservadora” de nossa sociedade. | Tensionar os debates acerca da biologização da sexualidade, bem como refletir sobre a naturalização de algumas existências |
| Planejar e construir propostas pedagógicas para trabalhar com pais, alunos e professores. | Elaborar e discutir proposições pedagógicas para os professores das escolas da rede pública municipal de ensino ou curso formacional para estes, tendo em vista a diversidade sexual e o currículo escolar. |
| Refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros anteriores. | Refletir acerca dos encontros do grupo focal como espaços formativos. |

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Iniciamos nossos diálogos, buscando compreender o que motivou as/ os colaboradoras/es a participar do grupo focal cuja temática é carregada de preconceitos e invisibilidades (Quadro 3).

Quadro 3 – Motivação para participar dos encontros do Grupo Focal

| Colaborador/a | Motivação para participar do Grupo Focal |
|---------------------|---|
| Professora Rosa | Meu interesse de entrar nesse grupo é como... a princípio eu dizia, tudo muito novo para mim, apesar de ter uma idade como é que se diz assim... bastante relevante; <i>ainda sou leiga totalmente nessas questões de, da sexualidade.</i> E qual a importância dessa temática? [...] <i>onde quer que a gente vá, existe... eu quero saber como lidar com meu aluno, como falar disso aí para meu aluno, esse é o meu interesse, espero que venha contribuir com minhas dúvidas, o que é homossexual, o que é bi, espero que a temática me ajude a lidar com essa situação.</i> |
| Professora Laranja | Na verdade, durante esse percurso trabalhando na educação eu já passei por diversas situações, onde na verdade eu não soube lidar com a situação. E tentei buscar meios para trabalhar com as situações em sala de aula, e fiquei um pouco perdida na verdade. Então, <i>o meu interesse maior aqui, é buscar meios para se trabalhar em sala de aula e tá de acordo a modalidade e trabalhar corretamente com essa temática.</i> |
| Professora Amarela | [...] <i>eu quero entender, compreender, discutir, saber como lidar com essas situações que se apresentam não só em sala de aula, mas também no meio, na roda dos amigos, se apresenta na nossa família, então como lidar, como compreender, então é na busca dessa compreensão que eu estou aqui hoje nesse grupo focal, tentando entender e também ter esse diálogo aqui e nos diferentes cantos.</i> |
| Professora Vermelha | [...] <i>eu falei eu quero participar também com esse foco para aprender.</i> Uma coisa é lidar com seu filho, a outra com os filhos dos outros. A gente precisa ajudar de alguma forma, a gente pode imaginar que o aluno é capeta, que o aluno é danado, mas o aluno sabe que você é o mestre, que você sabe mais que ele. Então nesse sentido eu aceitei o convite para participar. |
| Professora Turquesa | <i>E eu sou professora da Educação Infantil, e nesse momento se a gente vacilar, debaixo das mesas, como já aconteceu, de vivenciar um caszinho de alunos lá, ou está ali mostrando, o que é disso, o que é isso... como tratar isso na Educação Infantil?</i> Que a gente já vê isso, que já é normal. Quando eu dei uma aula sobre corpo, e eu tinha uma aluna de cinco anos que era abusada pelo padrasto, as colegas professoras disseram mais Barbara você vai dar aula sobre sexualidade, como é que dá? Dou sobre o corpo, digo que não pode mexer. Mas é claro que é importante estudar para saber como influenciar na formação do aluno. |
| Professor Verde | [...] <i>é tão primordial nesse momento, é essencial na nossa formação como educador, embora a gente não vai ter todas respostas quando sair do grupo focal, mas vai suscitar a vontade de ler mais, conhecer mais, buscar mais, no meu ponto de vista.</i> Então esse espaço aqui para mim é um espaço de escuta e compreensão maior desses processos, de identidade, sexualidade, questões de gênero, currículo que não é meu espaço de estudo, e tudo isso é muito rico para a gente conhecer. |
| Professora Lilás | <i>O que me faz estar aqui, é o desconhecimento mesmo. É a ignorância que eu tenho sobre essa temática.</i> Muitas vezes eu fico sem entender, sem saber que nomenclatura utilizar, o que vai deixar mais o outro confortável. <i>E estou aqui porque eu quero aprender a lidar mais com isso, eu gosto de sala de aula, gosto de pessoas.</i> |

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2022.

Todas as colocações explicitadas trazem a demonstração que as/os colaboradoras/es têm a compreensão que no grupo focal teremos encontros formativos que estabelecerão espaços de diálogo. Os encontros foram momentos vividos que reverberaram experiências e inclinação para aceitar o novo, a construção de atividades coletivas, indicando que estamos abertos a refletir sobre a nossa prática docente e tratar com respeito e inclusão as temáticas curriculares e a diversidade sexual. Assim, pode-se dizer que através dos diálogos do GF tornou-se possível a desconstrução das visões atravessadas por lógicas excludentes, e propomos uma educação escolar comprometida com a inclusão das diversidades e identidades sexuais no currículo escolar. Munidos de Paulo Freire (2005, p. 22), em sua defesa de uma educação libertadora, consideramos que “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, [...]”; toda e qualquer maneira de opressão deve ser combatida através de lutas que abraçam, em suas bases pedagógicas, o compromisso com uma educação integral da pessoa.

Através dos debates e discussões realizadas no GF, foi possível perceber a importância do diálogo e da construção de práticas coletivas capazes de potencializar as discussões acerca de outras existências sexuais dentro do contexto escolar e da sociedade. Nesse sentido, foram surgindo possibilidades curriculares que contribuem para construção de práticas docentes inovadoras e libertadoras.

Durante os encontros, além das colaborações do campo teórico e das reflexões sobre os “armários” das sexualidades das escolas públicas municipais, as ponderações das/os colaboradoras/es sinalizaram que os encontros do GF favoreceram a um planejamento pedagógico inovador, subsidiando uma discussão coerente diante da temática, haja vista que analisamos textos, *slides*, vídeos, imagens que reforçaram a importância da inclusão da temática no currículo do município de Gandu-Ba. Os referenciais teóricos com os quais dialogamos com as/os colaboradoras/es foram selecionados no sentido de buscar uma aproximação com os saberes oriundos do universo das/os participantes frente as questões das diversidades e identidades sexuais em conjunto com o que foi trabalhado como conteúdo nos questionários. O material teórico-prático utilizou objetivou fazer com que os conhecimentos pudessem ser compreendidos e dialogassem com as realidades vividas e sentidas pelas/os professoras/es da rede de ensino.

Ainda tecendo e discutindo sobre as contribuições do GF para os seus percursos formativos, as/os colaboradoras/es da pesquisa elencaram:

Quadro 4 – Contribuições do Grupo Focal para a Formação Docente

| Professor/a | Contribuição do Grupo Focal na sua formação |
|---------------------|---|
| Professora Rosa | [...] eu achei de fundamental importância <i>porque antes eu tinha uma visão totalmente distorcida mesmo tendo muito anos de sala de aula</i> , mas como eu falei aqui na minha vida pessoal, né, na minha família. <i>A partir daqui, das discussões do grupo focal, abriram um leque para eu pensar e tratar dessas discussões com mais propriedade com a minha família.</i> Eu falo referente ao meu cunhado que até hoje trouxe sequelas, por não saber como lidar com a situação. |
| Professora Lilás | <i>Eu achava que eu não tinha comportamentos preconceituosos, mas aí, eu passei a refletir e vi que</i> , como eu já exemplifiquei com a situação sobre a pessoa que falou do filho de alguém que se declarou como homossexual, e <i>eu fui e compactuei, eu poderia agir de outra forma.</i> Esses momentos aqui me fizeram refletir muito sobre o meu comportamento, e também como é muito dolorido porque a gente percebe que a humanidade não se interessa em aprender, como tratar o ser humano, e como ele merece ser tratado. Quando a gente fala de amor, há um tempo atrás eu ouvi de um pastor que ao próximo a gente deve amar com a gente mesmo, mas eu não devo amar o próximo como eu quero, mas como ele quer ser amado, eu não posso amar o próximo sem conhecer como ele quer ser amado. A gente precisa pensar nisso, em como suscitar no outro o desejo de conhecer a diversidade e identidades sociais, as pessoas acham que quem quer falar sobre essas questões, quer doutrinar o outro, convencer, quer que o outro seja. Mas não é assim, é para que o mundo seja um lugar melhor. |
| Professora Vermelha | <i>A gente não se acha preconceituoso, mas a gente se pega agindo com algum tipo de preconceito. A gente faz, naturalmente, sem se perceber.</i> Mas eu nunca tive nenhum problema em tratar o outro, porque eu acredito, e sempre digo isso na sala de aula, na minha família, que a palavra principal é o respeito, se você respeita o ser humano, é o ser humano, independente da raça, credo, da cor, se você respeita, você não age diferente. Na minha cabeça eu coloco como a primeira coisa para lidar com o outro é respeitar o outro como ele é. Não importa o que ele acredita, ou o que eu acredito, mas respeitar é a minha obrigação. Então eu acho que quando a gente parte da premissa de respeitar, não importa qual o gênero que ele gosta, se é travesti, se ele é homossexual, se ele é bissexual, eu acredito que a gente deve se basear no respeito. <i>Eu ainda tenho muitas dúvidas, mas somente na parte religiosa, eu fico me perguntando muitas coisas, mas ainda não acho respostas.</i> |
| Professor Verde | <i>O grupo para mim, foi de extrema riqueza</i> , vocês sabem que no mestrado estudo masculinidades, essas temáticas que vocês, às vezes, não têm o hábito de ouvir, eu já ouço, já discuto, já converso, mas para mim foi mais rico ainda ouvir outras vozes e falar sobre isso, porque lá no mestrado é fácil ouvir os colegas que estão o tempo todo discutindo essas questões, dizer sobre isso. <i>Desde o início eu pensei, meu Deus que massa são vozes de pessoas que estão na ativa, e que reconhecem as questões, e isso é de um conhecimento enorme, pois são pessoas que tem sede de entender e compreender.</i> |

| Professor/a | Contribuição do Grupo Focal na sua formação |
|---------------------|--|
| Professora Anil | <i>[...] é um privilégio enorme participar desse momento, é como nosso colega Professor Verde colocou, ouvi diversos depoimentos, como por exemplo da Professora Rosa que tem um caminho há mais de 35 anos de educação, diferente da minha, cada um com sua realidade. Percebi que mesmo quando dizemos que não temos preconceitos, a gente traz a fala em alguns discursos mesmo sabendo que não é intencional, mas infelizmente é... é, a gente traz essa realidade de berço, então quando a gente se liberta, a educação liberta, o conhecimento liberta, então a gente precisa desses momentos para se libertar, foi muito bom estar aqui esses momentos, esses dias.</i> |
| Professora Laranja | <i>O grupo focal para mim foi um momento ímpar, pois assim, esse curso ele permitiu que a gente refletisse sobre a sexualidade de uma maneira ampla, fazendo com que a gente respeitasse os diversos gêneros, a discriminação sofrida por essa classe que é imensa, permitiu também que a gente refletisse e colocasse na prática de sala de aula práticas de respeito [...].</i> |
| Professora Turquesa | <i>[...] Desde o início, eu disse eu vou, eu quero estar conhecendo e entendendo para não pecar. Tenho aprendido muito sobre a temática. Eu falava 'opção sexual', hoje eu aprendi que é orientação sexual. Nunca esqueço, são falas que a gente vai raciocinando, compreendendo para conhecer.</i> |

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2022.

As narrativas, atestam que os encontros de discussões com os segmentos participantes (professoras/es de todas as etapas e modalidades de ensino) tiveram como contribuição direta o confronto e o conflito de alguns conceitos arraigados e reforçados pelo senso comum sobre as diversidades e identidades sexuais. Temos como exemplo a confusão que se faz entre orientação sexual e identidade de gênero ou a não diferenciação entre a identidade travesti e binário e não-binário. Defendemos que a apropriação desses conceitos favorece o processo de inclusão e respeito às diversidades e identidades sexuais.

O GF enquanto espaço de e para a formação docente, possibilitou às/aos colaboradoras/es analisarem a realidade para além da bolha heteronormativa, do universo particular do binarismo, foi esse o caminho que as reflexões dos encontros percorreram. Sendo assim, acreditamos que o desenvolvimento dessas atividades e temas, seus objetivos e conteúdos da pesquisa e objetivos e conteúdos formativos alcançaram a necessária intervenção e inovação nas suas práticas pedagógicas.

Pensar a organização curricular para uma educação sexual plural implica diretamente propor práticas pedagógicas que não podem ser vistas apenas como uma atividade que capacite as/os docentes a terem domínios de técnicas e métodos a serem empregados com êxito em sala. O espaço escolar é um ambiente

permeado pelas sexualidades, é fundamental destacar que as discussões em torno das questões das diversidades e identidades sexuais se reverberam como um instrumento de combate ao preconceito, às discriminações e às violências.

Com as atuais transformações nas conjunturas políticas, sociais e econômicas, assim como os avanços científicos e tecnológicos, emerge a necessidade de aprimoramento da formação inicial e continuada com o intuito de que cheguem às escolas novas perspectivas de ensino e aprendizagem voltadas para as temáticas das sexualidades.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1997, p. 27).

Nesse sentido, precisamos compreender que a formação docente deve estar alinhada com as possibilidades curriculares para a inovação e as emergências democráticas das populações excluídas e marginalizadas (Freire, 1996), e seu processo dar-se-á de maneira contínua possibilitando ao/a professor/a ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo. O permanente não se caracteriza como duração temporal, mas sim de permanência do/a educador/a na continuidade de sua formação pedagógica de acordo com as conjunturas históricas e sociais envolvidas (Freire, 1996).

Quando estamos trazendo as discussões acerca da formação continuada das/os professoras/es, não podemos deixar de lado as discussões acerca do currículo. Já que uma das potencialidades do currículo escolar é garantir a formação do ser em sua inteireza para que tenha capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, utilizar a pesquisa como princípio educativo, argumentar, defender seu ponto de vista, respeitar o outro na inteireza do seu ser. Isso subjaz um trabalho pedagógico que transversalize no currículo as discussões sobre as diversidades e identidades sexuais. Por intermédio de uma pauta formativa que traga os diálogos interativos, o currículo e as sexualidades, investindo no lidar consigo mesmo; a comunicação, o relacionamento e o enfrentamento da LGBTQIAPNfobia no ambiente escolar, é que podemos ter um currículo capaz de lidar com os outros e promover a criação de estratégias, bem como as escolhas socialmente responsáveis são imprescindíveis para que se possa lidar com os desafios.

São nos espaços escolares, nas propostas de formação docente, nos planejamentos, entre outros processos de engajamento didático, que encontramos as potencialidades curriculares para que os desafios de uma educação voltada à diversidade sexual recebam a devida atenção numa perspectiva crítica. As relações de poder e a luta pela emancipação estão implicadas no processo educacional, dada a importância da relação entre saber, identidade e poder, bem como a relevância da alteridade, da diferença, da subjetividade, da significação e do discurso, da representação e cultura. Visto que o poder é descentralizado e as formas de culturas de diferentes grupos sociais se colocam sempre como problematizadoras, a fim de compreender os processos de dominação ao olhar com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia cujas essências precisam ser restauradas (Silva, 2010).

Pensar em uma formação continuada de professores e uma proposta curricular voltadas para a educação sexual dentro da perspectiva dialógica e problematizadora capazes de romper com os estereótipos e pautadas no exercício consciente da crítica e da postura humanista, que de fato possibilite ao docente ser protagonista da sua própria formação em um processo de ação- reflexão-ação, na relação com outros professores no processo formativo, "o diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 2005, p. 91).

Destacamos a necessidade de garantir aos estudantes o acesso aos saberes clássicos, reafirmar a importância dos saberes científicos e, somado a isso, comprometer-se com a formação de pessoas – consoante às subjetividades – atentas à necessidade de se cuidar, bem como de engajar-se socialmente, compreendendo a ação educativa como prática transformadora, emancipatória e promotora da construção de uma sociedade mais igualitária. Daí a importância de um currículo escolar que contemple os valores, as memórias, as narrativas e as subjetividades das/os estudantes e das/os professoras/es de maneira integral.

Assim, o currículo se faz na prática e nas dinâmicas próprias do fazer e pensar o cotidiano escolar onde perpassam desafios e decisões das mais diversas ordens, formas e significados educativos (Sacristán, 2000). Por ser composto pelo movimento entre a intenção e a realidade, precisa ser flexível e estar aberto a revisões e atualizações, de modo que atenda às demandas escolares cotidianas, às novas necessidades da sociedade em que se vive e acompanhe as contínuas discussões e estudos que sustentam as ações educacionais.

ABRIR OS “ARMÁRIOS” DA FORMAÇÃO DOCENTE

O diálogo não é a simples troca de ideias, discussão ou imposição delas, mas o encontro em que os sujeitos juntos constroem e problematizam a realidade através da reflexão (Freire, 2005).

O *percurso a ser percorrido*⁵¹ para a organização da formação docente acerca da diversidade sexual não é algo fácil de trilhar. Durante todo o momento, o pesquisador se vê diante de tantos empecilhos e burocracias que se não tiver certeza da importância social e do objetivo do assunto a ser pesquisado, mudará o objeto de estudo. Durante o processo de levantamento de conteúdos da pesquisa, por intermédio do GF, ficou claro que o resultado da dissertação de mestrado seria a organização de uma formação docente. Pensar a formação docente para uma rede pública de ensino é um grande desafio, e se tratando de um tema que a sociedade tanto polemiza, temos um desafio ainda maior.

O resultado de um mestrado profissional em educação precisa demonstrar a possibilidade de intervenção em uma dada realidade e que atenuate questões observadas no campo da pesquisa. No caso, da proposição de uma formação docente com a temática da diversidade sexual e currículo escolar, só foi possível porque as/os professoras/es colaboradoras/es do GF sinalizaram durante todos os encontros temas e inquietações que construíram um caminho possível ao processo formativo das/os docentes da rede pública de ensino municipal de Gandu. Neste sentido, pensou-se, por meio da realização de diálogos interativos, a formação docente, vivenciando no GF espaços colaborativos de conhecimento das docências, planejamos práticas docentes capazes de inserir a temática nos currículos escolares.

51

A expressão surge a partir da complexa reflexão teórica da obra textual de Tim Ingold (2015), ao provocar o leitor a respeito do(s) caminho(s), representação(ões) e imaginação(ões) da educação ou do educar (a atenção). Para Ingold (2015) o caminho deve ser encarado como um labirinto onde “o caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve” (Ingold, 2015, p. 25), ou seja, o caminho enquanto uma constante construção do processo. Neste sentido, o *percurso a ser percorrido* aqui é compreendido enquanto caminho a ser trilhado ou, simplesmente, o perfazer do caminho.

Quadro 5 – Temas para Formação Docente da rede de ensino

| Temática | Conteúdo da formação | Objetivo | Produção didática |
|--|--|--|--|
| Diversidade Sexual | Questões conceituais: sexo, gênero, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, performance de gênero, direitos sexuais. | Apresentar e discutir, com o grupo participante, conceitos ligados à diversidade sexual. | Construção de Glossário sobre os conceitos que envolvem as discussões acerca da diversidade sexual com os docentes (Sexo, Sexualidade, Orientação Sexual, Diversidade Sexual, dentre outros). |
| Currículo e Diversidade Sexual | Diálogos acerca das sexualidades e identidades sexuais e o currículo. | Compreender a importância da discussão acerca da Diversidade Sexual no currículo escolar. | Organização do ensino a partir das questões disparadoras: - Nos conteúdos que você aborda em sala de aula quais temas sobre diversidade e identidades sexuais são tratados? - Quais as áreas do conhecimento nas quais mais aparece a discussão acerca das identidades e diversidades sexuais? |
| Sexualidade para além do discurso biológico. | Corpo, diversidades e identidades sexuais. | Tensionar os debates acerca da biologização da sexualidade, bem como refletir sobre a naturalização de algumas existências sexuais e invisibilidade de outras. | Elaboração de questionário para suscitar o debate em sala com estudantes: - O que é ser homem? E ser mulher? Existe uma essência masculina/feminina? - Nós nascemos homens ou mulheres ou não? - O genital basta para definir o gênero? - Que lentes a cultura usa na representação dos corpos? - O que é identidade? Ela permanece inalterada no decorrer da vida? - De que forma as identidades LGBTQIAPNfobia são comumente representadas? Reflexão crítica do Clipe: <i>Nosso gênero vem de Deus</i> . Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=vXo7cyfRLAc |

| Temática | Conteúdo da formação | Objetivo | Produção didática |
|--|--|--|--|
| Cruzamento de marcadores sociais e os processos discriminatórios: racismo e homofobia. | Racismo, LGBTQIAPNfobia e escola. | Analisar como as práticas curriculares cotidianas estão marcadas por situações homofóbicas, transfóbicas, bifóbicas acrescidas de racismo e discriminação entre os estudantes, os professores e as práticas pedagógicas. | Exibição de um vídeo que trata das várias formas de violência contra as pessoas LGBTQIAPN+. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=bgfEa7QYEcs Em seguida propõe-se a exibição e discussão do documentário <i>Bicha Preta</i> , disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=D6RTSy2aS-4&feature=emb_title , com posterior reflexões acerca do racismo, LGBTQIAPNfobia e a escola. |
| Diversidades e identidades sexuais e a legislação. | Diversidades e identidades sexuais, nome social. | Conhecer algumas normativas que abordam no currículo escolar as identidades e diversidades sexuais, bem como potencializar discussões acerca das políticas públicas educacionais nas escolas | Leituras e produção textual utilizando as legislações e levando em consideração como a temática é tratada nas normativas. Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Base Nacional Comum Curricular (2018). Diálogo sobre o nome social, a partir do dispositivo legal, disponível no link http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_120_2013_e_Indicacao.pdf |

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2022.

Durante todo o processo de construção da proposta de formação, levamos em consideração que para pensar estratégias metodológicas no contexto da educação básica para contemplar pautas plurais, como é o caso da diversidade sexual, devemos ter a pronúncia do mundo, intermediados através da relação entre ação e reflexão das/os próprias/os professoras/es da rede de ensino. De acordo com Paulo Freire (2005) toda palavra pronunciada precisa, portanto, ser transformada em ação, por certo somente assim é possível acontecer transformações, sem isso, a palavra se torna vazia, alienante e alienada. Quaisquer divisões entre ação e reflexão fazem uma produção de aspectos inautênticos da

existência, criando, por sua vez, maneiras inautênticas de pensar. Em uma dessas vivências colaborativas construímos, para os estudos dos conceitos abordados no primeiro encontro, glossários que representassem o espaço didático da educação sexual e sua diversidade, conforme quadro, a seguir:

Quadro 6 – Diversidade sexual: conceitos

| ENTENDA O SIGNIFICADO DE CADA LETRA LGBTQIA+ | |
|---|---|
| L – Lésbica - Mulher que sente atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero. | Q – Queer - Pessoas que transitam entre os gêneros; defendem uma orientação sexual ou identidade de gênero não definitiva. |
| G – Gay - Homem que sente atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero. | I – Intersexo - Pessoas que nascem com uma anatomia reprodutiva ou sexual masculina e feminina. |
| B – Bissexuais - Pessoas que sentem atração afetiva/sexual pelos gêneros masculinos e femininos. | A – Assexuais - Pessoas que não sentem atração sexual por outras, independente do sexo ou gênero. |
| T – Transexuais e Travestis - Pessoas que se identificam com um gênero diferente do que lhe foi atribuído ao nascerem. | + - Abriga todas as possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero que possam existir. |

Fonte: elaborado pelos pesquisadores (2022).

As pautas propostas nos diálogos interativos que constam no quadro 5 debatem questões existenciais, políticas, culturais e sociais do mundo, que só através da problematização da ação-reflexão-ação é possível “pronunciar” o mundo, e vislumbrar as ações opressoras que negam direitos dos corpos de estudantes e professoras/es LGBTQIAPN+.

É através da problematização que podemos suscitar nas professoras/es e nas/os estudantes interesse, motivação e participação ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem para a diversidade. Nesse desenvolvimento dialógico a caminho das transformações encontram-se os atos-limites, que são respostas transformadoras para as situações-limites, e submersas nessa conjuntura, encontram-se a codificação e a decodificação, ou seja, o cenário real e a análise (Freire, 2005).

Nessa perspectiva, analisamos as diversas identidades e seus dispositivos de sexualidade como possibilidade de reflexão sobre os princípios orientadores para uma educação escolar que valorize as narrativas e escrituras de estudantes e professoras/es. Um dos textos utilizados foi a música *Bixa Preta*, composta Pedro Kimura e Afronta MC, escolhida como mote para abertura da discussão sobre o dispositivo de sexualidade, é simplesmente uma pura expressão consciente

ou inconscientemente do questionamento: quando nos apresentamos em um curso – ou qualquer outra ocasião que precise de alguma apresentação das/os participantes – demonstramos, para além das questões básicas de nome, idade, formação, cidade, outros pertencimentos e características identitárias que demonstrem que somos atravessadas/os pelo gênero e pela sexualidade.

Dispositivos de Sexualidade

[...]

*A minha pele preta é meu manto de coragem
Impulsiona o movimento
Envaidece a viadagem
Vai desce, desce, desce, desce
Desce a viadagem!
Sempre borralheira com um quê de Chinerella*

*Eu saio de salto alto, maquiada na favela
Mas se liga, macho*

*Presta muita atenção
Senta e observa a tua destruição
Que eu sou uma bixa louca, preta, favelada
Quicando eu vou passar
E ninguém mais vai dar risada
Se tu for esperto, pode logo perceber
Que eu já não tô pra brincadeira (Quebrada, 2017).*

A apresentação da “bixa preta favelada” demarca seu lugar de fala carregando no seu momento de apresentação as suas identidades, e nesse momento é possível perceber a demonstração das suas características como um ato político, o qual dá relevância a aspectos tanto do gênero quanto da sexualidade que sempre foi invisibilizada.

A construção das identidades por muito tempo estava atribuída à raça/etnia, à nacionalidade/estado/cidade, ao campo/cidade e à classe social. Os marcadores sociais que atravessam a nossa construção identitárias continuam válidos, no entanto é crucial destacar que com o passar do tempo fomos conduzidos a nos imaginar e termos uma representação para além das categorias supracitadas, e melhor falando não se limitando a “caixinhas” padronizadas de maneiras únicas de se identificar, pois afinal somos seres humanos atravessados por inúmeros pertencimentos, diversas identidades, às quais são acionadas em cada contexto e ocasião.

A música de Linn da Quebrada reflete acerca do dispositivo da sexualidade, os dispositivos que são postos para homossexuais – bichas pretas faveladas – não são os mesmos ofertados entre as pessoas cisheterossexuais. Ao analisar esses dispositivos subsidiados por Foucault (1988), entendemos como essas relações de poder são possíveis no campo da sexualidade.

A proposta da formação docente a partir dos diálogos interativos está diretamente interligada com a tradição freiriana de educação, pois aposta em uma estratégia política metodológica libertadora, que favorece a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos, como é o caso da população LGBTQIAPN+. As vivências das pessoas envolvidas interligam-se diretamente com os saberes oriundos do mundo acadêmico, portanto, estes diálogos inserem-se em uma pedagogia de caráter sociopolítico, cujos participantes e suas experiências de vida favorecem a construção do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos encontros do GF, as/os participantes colaboradoras/es assumiram como relevante o percurso que desenvolvemos tratando das especificidades dos conteúdos direcionados às questões curriculares e as diversidades e identidades sexuais. Apesar de todos as/os profissionais terem formação para atuarem na educação básica, foram sendo visíveis os posicionamentos deles em relação a sua formação inicial e continuada não terem momentos formacionais com as temáticas das diversidades sexuais. Podemos perceber que no decorrer dos encontros do grupo focal conseguimos dialogar e propor uma ação-reflexão-ação do currículo escolar e da importância da inclusão no currículo e nas práticas escolares das questões direcionadas às diversidades e identidades sexuais.

Os encontros do grupo focal evidenciaram ainda a carência que estudantes e profissionais da educação possuem de espaços para discussão dessa temática. No caso das/os professoras/os da educação básica da rede pública municipal, apesar de toda uma postura apresentada por elas/es no sentido de acolhimento e aceitação em relação às identidades LGBTQIAPN+, observamos também algumas limitações e compreensões essencializadas acerca das orientações e identidades sexuais.

Acreditamos que as possibilidades pedagógicas que foram emergindo durante os encontros do GF trazem em si caminhos, como também limites para

se trabalhar a questão do currículo escolar e diversidade sexual. Para tanto, neste artigo, apresentamos a formação docente a partir dos conteúdos trabalhados no grupo focal, buscando identificar como estas formações são potencializadoras para o trabalho com o currículo e a diversidade sexual.

Destarte, uma proposta de trabalho de formação docente a partir de temas ligados ao currículo e diversidade sexual a partir das inquietações das/os professoras/es traz diversos aspectos que podem desencadear ações pedagógicas dialógicas para desconstrução de estereótipos, ao mesmo tempo em que contribuem para o processo de inclusão da temática dentro do contexto escolar e da sociedade, porque apresentam proposições que advém do/a próprio/a professor/a. Além disso, a proposta de diálogos interativos possibilita a articulação entre as etapas e atividades, de modo que professor/a possa, por intermédio da formação continuada, resolver problemas, levantar hipóteses, investigar e analisar as temáticas estudadas em seu fazer pedagógico diário.

Salientamos que as possibilidades curriculares surgidas no grupo focal nos levaram à elaboração de uma formação docente construída por professores/as da Educação Básica, contudo, não significa que a mesma esteja “pronta”, por que um GF deve adaptar-se às necessidades das pessoas que compõem a comunidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.; DALMAZO, A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AGREDA, R. F. El sueño del celta: ¿Vargas Llosa homofóbico? **Letralia Tierra de Letras**, Cagua, ano XVII, n. 273, nov. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S0104- 4060201100010000.

DOSSIÊ 2020. Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. Salvador, **Grupo Gay da Bahia**, 2023. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2>. Acesso em: 04 dez. 2023.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

LOURO, G. L. (org.). **Gênero, sexualidade e educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2020. 7ª reimpressão.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

MC LINN da Quebrada - Bixa Preta. [S. l.: s. n.], 2017.1 vídeo (4 min 28 s). Publicado pelo canal Linn da Quebrada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyrQPjG0bbY>. Acesso em: 22 set. 2021.

MELLO, L. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Revista Bagoas**, Caicó, n.7, p. 99-122, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2000.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, [S. l.], v. 28, jan./jun. 2007, p. 19-54.

SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. S. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.



17

*Roberta Souza Passos Lavigne
Ronaldo Figueiredo Venas
Lanara Guimarães de Souza*

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS

INTRODUÇÃO

O âmbito do fenômeno a ser observado se insere na Linha de Pesquisa Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação, do curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e tem relevância por se tratar de políticas públicas instituídas no campo da educação. O objeto desta pesquisa é analisar a Meta 7 – Aprendizado adequado na idade certa (Qualidade), do Plano Municipal de Educação (PME), do município de Camamu-Ba (Lei Municipal nº 787/2015), que se configura como um Plano de Estado para a garantia da qualidade da Educação, caracterizando-se como um instrumento de gestão e controle social, tendo por finalidade direcionar esforços e investimentos para o avanço na Qualidade da Educação Básica do referido município.

Considerando a relevância da pesquisa, em andamento, sobre o Monitoramento da qualidade da Educação Básica na Rede Municipal de Camamu, em uma análise sobre os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos finais do Ensino Fundamental, será apresentado o caráter inovador do Plano Nacional de Educação (PNE), desde a sua concepção até os dias atuais, e para isso elencamos seus principais programas.

A compreensão do caráter inovador da constituição do PNE somente é possível a partir da revisão de literatura sobre a História da Educação brasileira, que permite entender a época que se constitui e configura o Plano como algo viável e necessário ao desenvolvimento da educação nacional.

Os pensamentos emergem em torno da necessidade de idealização de Políticas Públicas eficientes e contínuas, no entanto, diversas instabilidades políticas, econômicas, sociais e educacionais, indicam uma realidade muito aquém das aspiradas. É possível perceber avanços prosaicos que se dissipam nas estagnações, descontinuidades e retrocessos, que geram, por conseguinte, insolvência social e degradação do erário, neste contexto, justificando as motivações ao estudo do tema. Como afirma Dourado (2020, p. 433-434):

Ao observar os debates na historiografia educacional brasileira em torno de um Plano Nacional de Educação, fica evidente que todo esse processo é marcado, em grande medida, pelo caráter tardio das discussões sobre proposição e materialização dos planos nacionais, revelando, de alguma forma, os diversos fenômenos que, combinados, representaram os determinantes da continuidade na descontinuidade em torno dos debates sobre o PNE.

Nesta perspectiva, delineou-se um percurso de aplicação indicando a pesquisa com abordagem qualitativa. Para desenvolver o estudo foram selecionados os seguintes procedimentos técnicos científicos: revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada, com grupo focal. As informações levantadas e os dados coletados estão sendo ponderados através da análise documental do conteúdo, observando o rigor científico e a postura ética.

A análise documental está sendo realizada ao longo de toda a pesquisa e, aqui, apresentamos um recorte do estudo baseado na revisão bibliográfica. Para isso, utilizamos a Constituição Federal (CF) de 1988, para um olhar analítico sobre os direitos sociais, civis e políticos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM) de 1996, em diálogo com a CF na regulamentação da Educação Brasileira; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007), compreendendo o financiamento como garantia do direito à Educação Básica; o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014), um plano decenal com vinte metas transversais em todos os níveis, modalidades e etapas da educação, monitorado por indicadores e implementado por estratégias e ações.

Espera-se que o estudo do fenômeno apresente o caráter inovador do acompanhamento da qualidade da educação no país e, desse modo, projete subsídios para propor um instrumento de monitoramento tecnológico, dinâmico, interativo, com perfil colaborativo e democrático. O que se propõe, como inferem Almeida e Sá (2017), é o “fazer acontecer”, é propor a práxis, a reflexão das ações realizadas para ressignificação dos processos, olhar o aqui e agora como possibilidade de transformação de todos e de cada um, por um ideal maior, garantir e promover a Qualidade da Educação.

METODOLOGIA

Conforme apresentado por Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Optando pela revisão bibliográfica como uma das técnicas de pesquisa, têm-se como delineamento as seguintes etapas: levantamento bibliográfico preliminar, busca das fontes e leitura do material (obras de referência, periódicos científicos, teses e dissertações e anais de encontros científicos).

Gil (2002, p. 48), apresenta a vantagem de utilização desta técnica:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Por conseguinte, tendo identificado os dados constantes no material selecionado, segue-se para “estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto, analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (Gil, 2002, p. 48). Diante das etapas propostas para Revisão Bibliográfica, utilizamos cada uma delas: levantamento bibliográfico preliminar, busca das fontes e leitura do material, análise da consistência das informações e dos dados apresentados.

Dessa forma, a revisão bibliográfica foi feita a partir da leitura, análise e intersecção entre as produções teóricas das obras clássicas sobre o tema, considerando os principais conceitos, princípios e linhas de diálogo, assim como dos documentos instituídos como fonte para análise, configurando-se como aportes sobre a problemática que debatam conhecimentos atuais.

O CONTEXTO HISTÓRICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PNE NOS MUNICÍPIOS

A Educação Escolar Pública Brasileira, concebida como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988), é uma conquista muito recente. A trajetória da Educação no Brasil teve início no período colonial com o ensino jesuítico nas escolas secundárias, esse modelo educacional perdurou por mais de duzentos anos. Após a expulsão dos jesuítas ficou um enorme vácuo no ensino, pois a reforma pombalina não efetivou um modelo de educação capaz de atender as necessidades educacionais da época, apenas em 1808, com a vinda da família Real Portuguesa, a educação e a cultura foram alavancadas através do provimento de instituições culturais, científicas, de ensino técnico e de ensino superior para atender as demandas da corte, porém a maioria da população continuou à margem.

Em 1822, com o processo da Independência, a política educacional fica em pauta na Constituinte de 1823 e, pela primeira vez, a educação popular é citada; entretanto, não foi implementada e continuou estagnada. A promulgação do Ato Adicional de 1834, descentralizou a educação básica, encarregando às províncias

o direito de legislar sobre a educação primária, comprometendo a educação básica, pois possibilitou que o governo central se afastasse da responsabilidade de assegurar educação elementar para todos e, assim se manteve do período Imperial ao período Republicano.

É possível observar o intervalo de um século para que a pauta da educação voltasse a ser discutida, após os movimentos de 1922 na Semana de Arte Moderna, os brasileiros começaram a conceber a ideia de liberdade, mas uma concepção ainda pueril por parte da população, visto que, os mais engajados eram alguns intelectuais. Todavia, a partir deste momento, foi despertado o conceito de cultura nacional e, então, o conceito de Brasil.

Outrossim, se tratando de educação a questão era realmente muito crítica, em 1920, apenas 20% das crianças em idade escolar estavam matriculadas na cidade de São Paulo. Deste modo, Mário Pinta Servas, no seu livro *A Educação Nacional* (1924), afirmou: "Somos um país de bacharéis, de doutores de funcionários e de burocratas. Quem não é bacharel, doutor, funcionário ou burocrata no Brasil, é, via de regra, analfabeto" (Servas *apud* Marcílio, 2005, p. 161). Esta situação se agravava à medida que se concentra atenção no Norte e Nordeste do país.

No período da Primeira República (1889-1929), o ensino primário ficou sobre responsabilidade dos estados. Propondo a universalização da educação em nível primário de alfabetização, os republicanos buscavam efetivar o projeto de educação nacional que perpassava por um programa baseado em ler, escrever, contar e votar. A centralidade do projeto dos republicanos foi marcado pela influência positivista do século XIX.

O projeto de educação da República Velha não conseguiu se efetivar, arrastando os problemas herdados do Império, tornando-se pauta das críticas dos escolanovistas. O período Vargas é marcado por um grande debate proposto pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, propondo o "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos" (Brasil, 1934, Art. 150, § único, "a" *apud* MAZZIONI, 2016, p. 219); e atribuiu responsabilidade à União para: "fixar o plano nacional de educação"; "organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos" (Mazzioni, 2016, p. 219).

O projeto da Escola Nova é de caráter inovador, passou por influência de intelectuais como John Dewey e a ideia de um modelo de educação que levasse em conta a aprendizagem pela prática e, assim, a experiência como forma de garantir a aprendizagem ganhou ênfase na proposta da escola nova. O maior expoente



do movimento foi o baiano Anísio Teixeira que propôs um modelo de escola que articula o conhecimento teórico/prático.

Pode-se observar, exatamente neste momento, quando se percebeu a necessidade de um segundo olhar para as questões educacionais do país. A partir de 1930, com a Revolução, Getúlio Vargas assume e cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, acompanhado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior, propondo a elaboração de um plano geral de educação organizado pelo Estado, definindo a escola como única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

O manifesto refletiu um caráter inovador e potente de pensar os problemas do país, a partir de uma transformação nos modelos e programas da educação. Isso ofereceu à sociedade brasileira uma outra alternativa para o país que, segundo Anísio Teixeira, era necessária para transformar cada escola em uma célula voltada à formação democrática, a fim de garantir a consolidação da democracia em nossa sociedade.

De acordo com o utilitarismo dos escolanovistas, o desenvolvimento de um projeto nacional de educação deveria ocorrer a longo prazo. Assim, nasceram os primeiros debates a cerca de um plano nacional de educação. A educação no Brasil sempre teve um caráter de improvisação e desenvolvida com poucos recursos, por isso a materialidade de um plano nacional se torna um instrumento inovador e marco civilizatório, devido à capacidade que teve de carregar expectativas e sonhos de mudança para a educação e, por consequência, de toda a sociedade.

Com a aprovação da Constituição de 1934, associada ao Plano Nacional de Educação, que proclamou "educação direito de todos, dever da família e dos poderes públicos" (Brasil, 1934), o Ensino Primário passou a ser obrigatório. Assim, a concepção de um Plano Nacional de Educação ganha evidência, como expõe Dourado (2017, p. 423):

A partir dos anos 1920-1930, observamos como parte deste movimento de construção histórica, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por um grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as ideias desse movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nacional. O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira, de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União: [...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino

de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (art. 150).

A proposta apresentada no Manifesto dos Pioneiros esboçava uma compreensão mais ampla da educação, contemplando todos os níveis e modalidades com execução coordenada em todo território nacional. Entre 1934 e 1945, o Ministro Gustavo Capanema Filho propôs a reforma dos ensinos secundário e universitário.

Por conseguinte, em 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, e em 1948 o Projeto de Lei para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1961, após treze anos, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dando autonomia aos órgãos estaduais e municipais, diminuindo a centralização do MEC, o que não configurava uma divergência entre PNE e LDB, mas não promoveu avanços na elaboração do Plano. Saviani infere que:

[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias, o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional [...] (Saviani, 2007, p. 4 *apud* Dourado, 2020, p. 431).

Com a Redemocratização (1945-1964), o ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito, conforme a CF de 1946: “o ensino primário é obrigatório”; “o ensino primário oficial é gratuito para todos” (Brasil, 1946, Art. 166, I, II, *apud* Mazzioni, 2016, p. 221), sendo responsabilidade da União criar o Sistema Federal de Ensino e organizar os dos territórios, Estados e Distrito Federal. Neste período foi reestabelecida a vinculação de recursos à educação: “os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. [...] Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional” (Brasil, 1946, Art. 170-171).

No período da Ditadura Militar (1964-1984), o ensino primário passou a ser ensino de primeiro grau sendo ampliado de 4 para 8 anos, “Ensino obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos” (Brasil, 1967, Art. 168, §3º, II *apud* Mazzioni, 2016, p. 223). “A CF/1967 mudou a garantia da universalização da educação, [...] transformado depois pela LDB/1971 em ensino de 1º grau. Por outro lado, excluiu da redação da CF/1967 a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)” (Mazzioni, 2016, p. 223).

A Redemocratização proposta pela CF de 1988, a Constituição Cidadã, torna “os municípios entes federados autônomos (e plenos). A partir dessa definição, os municípios alcançaram um novo status no federalismo ao assumir responsabilidades compartilhadas no Estado brasileiro” (Mazzioni, 2016, p. 226). Nesse período, a vinculação da receita de impostos foi para o financiamento da Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), reestabelecida pela Emenda Constitucional 24/1983, passando a contar, também, com o recurso do Salário-Educação, “O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação” (Brasil, 1988, Art. 212; § 5º).

Neste contexto, surge o conceito de padrão mínimo de qualidade do ensino associado diretamente à assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal, e aos municípios, garantido pela CF de 1988, em seu Art. 211, § 1º. No entanto, considerando o Federalismo Cooperativo da CF/1988, a responsabilidade por universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo ficou sobre os municípios, devendo este ente federado garantir a todo cidadão este direito público subjetivo. Mazzone (2016, p. 227) infere:

Em consonância com essa modificação, alterou também: o §2º do Art. 211 da CF/1988, para modificar as atribuições dos municípios. ‘Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar’. A EC 14/1996, além de alterar as atribuições da União, também reorganizou as atribuições dos estados e municípios. ‘Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil’. Incluiu o §3º para restringir a atuação dos estados ao ensino fundamental e médio. ‘Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio’. Incluiu o §4º para atribuir exclusivamente aos estados e municípios a responsabilidade de universalização do ensino obrigatório.

Mesmo previsto na Emenda Constitucional 14/1996, que altera e reorganiza as atribuições da União, Estados e Municípios, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela universalização da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), bem como do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Sendo a Educação Básica composta pelas etapas da Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos), no limiar dos 12 anos obrigatórios, 9 anos são de Ensino Fundamental, considerando as etapas obrigatórias de Ensino Fundamental a partir dos 6 anos. Com a municipalização das escolas estaduais de Ensino Fundamental os Estados ficaram responsáveis em maioria pelo Ensino Médio, que corresponde a um quarto da Educação Básica obrigatória.

Esse processo tornou os municípios protagonistas na universalização da Educação Básica, bem como na erradicação do analfabetismo, no entanto, ainda há muito a ser garantido nesse Federalismo Cooperativo, a efetivação do apoio técnico e financeiro somente será cumprida quando a lei de responsabilidade fiscal for amplamente implementada, tornando possível garantir a Educação pública, gratuita e de qualidade, dentro dos padrões mínimos de qualidade, para além da oferta (matrícula), que haja garantia do acesso, permanência e aprendizagem, visto que, a implementação dos Programas, garantidos através dos repasses do Governo Federal por meio do FNDE e das receitas do MDE, não garantem efetivação das políticas públicas, pois não inconstante, são transformadas em políticas de governo, resultando em ineficiência e descontinuidade, implicando nos resultados observados ao longo da história educacional brasileira.

PROGRAMAS E POLÍTICAS: DISPOSITIVOS INOVADORES DO PNE

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 14.005/ 2014, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, Art. 214, tem como compromisso obrigatório atender aos seguintes objetivos primordiais: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País, e por fim, o estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação pública como proporção do Produto Interno Bruto (PIB).

Como expões Abicalil (2014, p. 253):

Essa complexa relação entre sistemas de educação, por outro lado, gera formas distintas de relação institucional, ora por convênios, ora por adesão a programas, ora por pactos ou acordos, ora por determinação legal. As variadas formas são atinentes à enorme diversidade de situações a serem resolvidas em regime de colaboração. A compreensão dessas modalidades relacionais está considerada de maneira didática no artigo de Araujo (2010). No caso do PNE, o imperativo constitucional aponta para ações integradas dos poderes públicos, ampliando a dimensão do que seja efetivamente o exercício das competências comuns para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

Desta forma, com base no panorama do contexto social, histórico e político da Educação Básica brasileira, é preciso elencar as Políticas Públicas que executam, financiam, monitoram e avaliam todo processo educacional. Para garantir o financiamento das ações foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, sendo responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

A finalidade do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos. Além do FNDE, tem-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para atender ao ensino fundamental, que vigorou da década de 1960 até 1996, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contemplando da creche ao ensino médio, proveniente da captação de impostos e repasses do Governo Federal que vigorou até 2020, tornando-se permanente e intitulado como Novo FUNDEB (Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021).

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referência para acompanhamento da meta de Qualidade para a Educação Básica, em 2007 e vigente até 2021, reuniu em um só indicador os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e continua sendo referência para acesso a convênios com repasses financeiros via FNDE.

Por conseguinte, tem-se a ampliação do ensino fundamental para nove anos, através da Emenda Constitucional 59/2009, que determina a idade obrigatória na educação básica (de 4 a 17 anos); a aprovação do Piso Nacional Salarial do Magistério (Lei 11.738/2008); a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014); a elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) entre tantas outras medidas, pauta de muitos debates. Dourado (2010) sistematizou a importância das relações sociais dizendo:

A educação é, portanto, historicamente produzida pelo homem e tem, nas instituições educativas, lócus de produção e de apropriação do saber, espaços em que as políticas, a gestão e os processos organizam-se,

coletivamente ou não. Este processo é sempre resultante das condições objetivas e, também, do envolvimento e do compromisso de diferentes sujeitos sociais, incluindo gestores e professores, estudantes, pais, comunidade em geral. Por outro lado, é fundamental destacar que tal processo não é autônomo, pois encontra-se imerso nas relações sociais mais amplas da qual é parte e faz parte (Dourado, 2020, p. 14).

Em meio a críticas e elogios é preciso continuar, então serão elencados os Programas e Projetos estruturantes que desenvolvem o papel de promover desenvolvimento, manutenção, acesso e permanência dos educandos nos ambientes educacionais. "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática" (Freire, 2003, p. 61).

Concordamos com o autor anteriormente citado, é preciso continuar a executar as políticas públicas (Programas) que desenvolvem a qualidade da Educação Básica. Para isso é preciso a manutenção do acesso, permanência e aprendizado dos alunos, bem como a formação dos professores.

O PNE é a égide para os programas e projetos de desenvolvimento e manutenção da Educação, conforme se apresenta, sendo uma política pública instituída por lei, deve garantir outras políticas públicas para o cumprimento de sua implementação, visando executar suas estratégias e atingir as metas propostas.

Entrecruzar o contexto histórico da Educação e os Programas e Projetos que garantem a Qualidade da Educação é um ponto de partida, mas o caminho é longo até a linha de chegada, se é que é possível delimitar uma linha de chegada, em se tratando de pesquisa e de Educação, processos dinâmicos e contínuos, onde os dados estão sendo alterados a todo instante, mas é fundamental conhecer as políticas públicas que garantem o Plano Nacional de Educação.

Assim, há que se analisar as constantes alterações e discontinuidades em muitos dos Programas e Projetos, a exemplo do PNAIC, Novo Mais Educação e PARFOR, os quais demonstram a ausência de planejamento e articulação entre políticas públicas e sobretudo das práticas instituídas pelas políticas de governo por seu caráter correligionário, o que reafirma a consideração feita por Abicalil sobre a relação necessária entre PNE e SNE:

A intrínseca relação entre o PNE e a articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) ganhou estatura constitucional inédita, exigindo necessária regulação atualizada da cooperação federativa e da colaboração entre os sistemas, assim como uma nova interação intersetorial e interinstitucional das políticas públicas em cada esfera de

governo. O artigo 13 da Lei nº 13.005, de 2014, aponta para sua instituição em lei própria a ser sancionada até junho de 2016 (Abicalil, 2014, p. 250).

Dizer que o PNE precisa reverberar não nega o que cada um desses programas e projetos representa para a garantia dos direitos e para a qualidade da Educação Básica no Brasil. Busca-se uma reflexão que impulse o debate sobre a necessidade de políticas públicas educacionais efetivamente articuladas e planejadas, para o decênio de cada PNE, PEE, PME, e para além, que sejam monitoradas, avaliadas, reformuladas, partindo do que se construiu e direção a potencializar, fazer acontecer as possibilidades e ver reverberar em cada estado, cada município, cada sala de aula em cada ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo educacional pensado e desenvolvido no Brasil, ao longo da história, precisa ser debatido. Esta compreensão está posta, seja pelo seu caráter histórico, político, social, econômico ou ideológico, pois, nas múltiplas perspectivas, os paradigmas precisam ser quebrados. Não podemos desconsiderar a Historicidade educacional e cultural, o que somos, pois a forma como pensamos interfere diretamente na forma como pensamos nas alternativas e soluções para os nossos problemas. Assim, dificuldades encontradas para implantação do PNE se deram por injunções de ordem políticas, econômicas ou mesmo sociais. Nesse sentido, o PNE é um importante instrumento de consenso, resultado dos diversos segmentos consultivos e deliberativos com a finalidade de um objetivo comum: a busca de elevar a qualidade na educação com democratização de oportunidades.

O Plano Nacional de Educação precisa ser materializado e reverberar, Abicalil, (2014, p. 259) infere: “essas novas estruturas devem estar em franca sintonia com as diretrizes expressas no PNE, com suas metas repercutidas em cada âmbito da administração pública e das iniciativas setoriais vinculadas aos sistemas de ensino”. E complementa, que esse processo precisa ser provido “com planejamento, provisão de fundos, instâncias de deliberação, acompanhamento, controle, avaliação e formulação funcionais e articulados; com o necessário caráter nacional de organização” (Abicalil, 2014, p. 259).

Logo, fomentar a uma nação, em sua ampla concepção de Educação, nos diversos níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), em suas diversas modalidades (Indígenas, Quilombolas, Campesinos,

Ribeirinhos, Assentados, Especial e Pessoas Jovens, Adultas e Idosas) em uma perspectiva de educação inclusiva e, ao longo da vida, com autonomia intelectual e social, consolidada em princípios democráticos.

No entanto, as políticas educacionais historicamente constituídas em nosso país demonstram que os sujeitos de direito vêm sofrendo com um processo educacional de dilemas, impasses, contrariedades, adversidades, revezes e inconsistências, em meio a avanços e retrocessos observados ao longo de séculos, considerando que o processo de escolarização brasileiro teve seu início com a chegada dos Portugueses por meio da Catequese dos Jesuítas. Os processos políticos demarcaram diversos momentos desde a Colonização, Império, Repúblicas, Ditaduras, Redemocratização, até os dias atuais com a política de Bem-Estar Social Pós-CF/1988.

Nesse vasto percurso, muitos avanços foram conquistados, a garantia de direitos públicos subjetivos, como a Educação prevista no Art. 205. No entanto, o que está posto na Constituição Federal de 1988, também reverbera em outras políticas públicas para Educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), e no Plano Nacional de Educação (PNE 13.005/2014), e os Programas de manutenção e desenvolvimento da Educação.

Desse modo, conclui-se que, historicamente, diversas políticas públicas para Educação tiveram um caráter inovador, tais como o PNE, mas encontraram forte resistência na implantação e por isso não se efetivaram plenamente. Isso, mesmo que a letra da lei (leis, emendas constitucionais, decretos e portarias) que instituem Programas para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica tragam a garantia do direito ao acesso e permanência. Portanto, precisaremos seguir lutando por uma educação emancipatória que reforce e consolide os princípios democráticos de uma sociedade mais justa e inclusiva para todas e todos.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Construindo o sistema nacional articulado de educação. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília, DF. **Anais [...]**, Brasília: MEC, 2011. p. 100-113. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf Acesso em: 15 jun. 2022.

ABICALIL, C. A. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/440>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. *In*: 38º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais** [...]. São Luís, 01 a 05 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

DOURADO, L. F. (org). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. (Série As Dimensões da Formação Humana).

DOURADO, L. F. (org). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MAZZIONI, L. **O Plano Nacional de Educação e o papel dos municípios na universalização da educação básica no Brasil**. 325 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3948387. Acesso em: 11 jan. 2023.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 13-24. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Verônica Domingues Almeida

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutoramento em Inovação Pedagógica na Universidade de Lisboa. Atuou na Educação Básica, em redes públicas e privadas de ensino, exercendo as funções de professora, coordenadora pedagógica e gestora escolar. Atualmente é docente da Universidade Federal da Bahia, atuando na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. É líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARE-FACED-UFBA-CNPQ). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, currículo e inovações pedagógicas, com foco nas experiências e sensibilidades em educação.

E-mail: veronica.domingues@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1703382988866944>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5232-3838>

Cilene Nascimento Canda

Poeta, ilustradora, escritora, atriz, doutora em artes cênicas, pesquisadora e professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, UFBA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARE), ambos vinculados à Faculdade de Educação da UFBA. Integrante do Coletivo *Canduras e Artes* e do grupo poético *Nós por acaso*.

E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4482133479710724>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1792-079X>

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho e em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutorado e Mestrado na UFBA. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas.

E-mail: roselisa@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5457-1074>

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alessandra dos Santos Assis

Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela UFBA. Docente da Faculdade de Educação da UFBA. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação FIARE-UFBA-CNPQ.

E-mail: bralessandra2007@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0882910884124814>

Bárbara Figueredo da Silva

Professora concursada da Rede Municipal de Salvador (SMED). Mestranda no Programa Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do Mestrado Profissional em Educação (MPED-UFBA).

E-mail: barfisil3@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6331934811360376>

Claudijane Pimenta Leal da Silva

Professora concursada da Educação Básica da Rede de Educação do Estado da Bahia. Mestranda no Programa Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do Mestrado Profissional em Educação – MPED-UFBA.

E-mail: pimentaclaudijane@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0164853070314990>

Débora Gomes Gonçalves

Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela UFRB. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFBA. Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia.

E-mail: deboralg.03@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6790418223193313>

Elaine Michele dos Santos da Silva

Graduada em pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, mestranda em Educação pela UFBA. Formadora de professores na rede municipal de educação de Salvador. Participante do grupo de pesquisa FORMACCE-UFBA-CNPQ.

E-mail: elainemichele9@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5499676723626022>

Elieni dos Santos Barreto Rodrigues

Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-UFBA-FACED), Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil Crianças e Infâncias (GEPEICI-UFBA-FACED),

E-mail: elienabarreto@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1509121358148190>

Érica Ramos Rocha Silva

Licenciada em Letras-Português/Inglês (USP), Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB); Professora da Rede Privada de Ensino, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação (GEFEP-UNEB-CNPq),

E-mail: erica.r.rocha22@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0507263802495285>

Eunice Uzeda dos Santos

Pedagoga (FACED-UFBA), Mestranda (FACED-UFBA), Profa. da rede municipal de Dias d'Ávila. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL); Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

E-mail: nyceuzeda@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7574700921072566>

Flávia Amâncio Carneiro

Licenciada em Letras Vernáculas com Inglês. Mestre em Educação e Diversidade (UNEB-MPED). Filiação a grupos de pesquisa: Formação, Experiência e Linguagem (FEL - Campus XIV); Educação do Campo: Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GPEC-UNEB-CAECDT); Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP).

E-mail: flaviamancio@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058435768463061>

Gilmar dos Santos

Professor de Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-UFBA); Professor de Arte, História da Arte, Teatro. Coreógrafo, Diretor de Teatro, performer, produtor, coordenador de projetos artísticos e diretor de eventos.

E-mail: metafora.cia@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0930337243594754>

Giovana Cristina Zen

Pedagogia e Psicopedagogia, Mestrado em Educação (UNEB), Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV-México).

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

Ilka Meyre Alves da Silva

Licenciada em Geografia e Pedagogia. Mestre em Educação e Diversidade pela UNEB-MPED. Filiação a grupos de pesquisa: Formação, Experiência e Linguagem (FEL – *Campus XIV*); Pesquisa Educação do Campo: Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GPEC-UNEB-CAECDT); Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP).

E-mail: ilkameyre@hotmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1255049159670868>

Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira

Pedagogia (UNIFACS), Letras Vernáculas (UNEB); Mestranda em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (UFBA); Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Seabra-BA; Grupo de Pesquisa (GEPEL).

E-mail: janarabotelho8@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7519590482420783>

Jeanes Martins Larchet

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Professora Dra. do Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Ilhéus-BA.

E-mail: jeanes@uesc.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8155037803045858>

José Humberto da Silva

Doutor em Educação pela Unicamp. Prof. Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I*, DEDC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (UNEB-MPEJA). Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Trabalho e Identidades (FORTIS).

E-mail: zeuneb@hotmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7037447358469388>

Joselani Bahia

Pedagoga, coordenadora pedagógica e docente da Rede Municipal de Educação de Salvador. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Integrante do Grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARE-CNPQ-UFBA).

E-mail: jobahiajobahia@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4063383730618279>

Keyla Cardoso Santana

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT- IFBA. Docente de Educação Física do IFBA, campus Valença. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA).

E-mail: keyla.santana@ifba.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2882541545584636>

Lanara Guimarães de Souza

Doutora em Educação pela UFBA, Mestre em Educação pela UNEB, Pedagoga com Especialização em Planejamento e Gestão da Educação e Especialização em Avaliação (UNEB). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFBA. Membro do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (UNEB).

E-mail: lanara@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2300035671023387>

Leila da Franca Soares

Pedagogia, Mestrado e Doutorado (FACED-UFBA), Pós-Doutorado (UFRGS). Profa. Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING).

E-mail: leilafrancas@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5794347102462587>

Leonardo Rangel dos Reis

Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do IFBA. Professor associado do Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED) do IFBA. Pertence ao grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Nilda Alves.

E-mail: leonardorangelreis@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2439250042562437>

Maiza Maciel Chaves

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-MPED-UFBA). Professora de Educação Infantil e Coordenadora Pedagógica da EJA da Rede Municipal de Salvador. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI/CNPq/PPGE-UFBA) e do Erê – Grupo de Estudos e Pesquisa Relações Étnico Raciais na Educação Infantil (FACED-UFBA).

E-mail: maizamaciel@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5992155595226414>

Márcea Andrade Sales

Licenciada em Geografia. Doutora em Educação (UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação (GEFEP-UNEB-CNPq).

E-mail: masales@uneb.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3084896451938008>

Maria Jucilene Lima Ferreira

Doutora em Educação, Mestre em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo: Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana. É professora titular da UNEB. Coordena o Colegiado do Curso de Bacharelado em Agroecologia e a Linha de Pesquisa II do MPED, no Departamento de Educação – *Campus XIV*, em Conceição do Coité.

E-mail: mjferreira@uneb.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0113230546537866>

Marlene Oliveira dos Santos

Doutora em Educação. Professora e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, também docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal da Bahia. Orientadora da pesquisa apresentada neste capítulo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI/CNPq/PPGE-UFBA).

E-mail: dossantos.ufba@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8641987643464239>

Mauricio Santana

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Professor Me. da Rede Estadual da Bahia, Brasil.

E-mail: profmsantana@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0293321489114247>

Michael Daian Pacheco Ramos

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Educação e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, *Campus IV* – Jacobina-Bahia. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (PPGED). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel).

E-mail: mdpramos@uneb.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6043241728305153>

Osni Oliveira Noberto da Silva

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela UFBA. É professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, *Campus IV* – Jacobina-Bahia. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (PPGED). Editor gerente da revista *Diálogos e Diversidade*. Líder do Grupo do Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA).

E-mail: onoberto@uneb.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8117427158420224>

Roberta Souza Passos Lavigne

Mestranda Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas UFBA, graduada em Pedagogia (FACE), licenciada em Letras (FACE), Especialista em Gestão Educacional (FBB) e em Políticas Públicas (FAC). Atualmente coordena a Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Camamu-Bahia.

E-mail: robertalavigne@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9143754414032610>

Ronaldo Figueiredo Venas

Professor Adjunto na Universidade Federal da Bahia. Doutor, com tese na área da Coordenação Pedagógica; Mestre, com dissertação sobre a gestão escolar; graduado em História e em Pedagogia. Professor membro do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFBA).

E-mail: rfvenas@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7057453164683294>

Sandra Carneiro de Oliveira

Licenciada em Letras, mestre em Estudo de Linguagens e doutora em Língua e Cultura. É professora da Faculdade de Educação da UFBA e atua nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística, nos cursos de licenciatura em Letras e no MPED-UFBA. Participa dos grupos de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING), Grupo de Pesquisa Usos e Contextos da Língua Portuguesa (GConPort) e Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GPELIN).

E-mail: sandra.carneiro@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0097807333024989>

Sandra Lee Benvindo Ribeiro

Licenciada em Letras Português/Inglês, especialista em Psicopedagogia e mestranda do Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas/Mestrado Profissional em Educação (MPED-UFBA). É professora das Redes Estadual e Municipal de Ensino em Salvador, Bahia. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING).

E-mail: sandralee.ribeiro@outlook.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1250567328007598>

Sheila de Quadros Uzêda

Psicologia (UFBA), Mestrado (FACED-UFBA), Doutorado (FACED-UFBA) e Pós-Doutorado (UFES). Profa. Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

E-mail: sheilauzeda@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2481498442711793>

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Doutora em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UNICAMP. Docente Adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente Permanente do PPGCLIP-UFBA e do PPGECID-UFRB. Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Investigação em Práticas de Ensino (FIPE).

E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1674293059677682>

Vailma Martins de Medeiros

Pedagogia (UNEB), Mestranda em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (UFBA); Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Seabra-BA; Grupo de Pesquisa (GEPEL).

E-mail: vailma.martins@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2225894130535331>

Valdir dos Santos

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (UNEB-MPEJA). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Trabalho e Identidades (FORTIS).

E-mail: vald.santos31@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3028683367197797>

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 11, 17, 67, 68, 71, 75, 77, 78, 80, 81, 240, 292
Alfabetização na Educação Infantil 68
ambientes virtuais de aprendizagem 39
apropriação da escrita 68
ato político-pedagógico 56, 57, 64, 66, 96, 100
auto-organização 12, 102
autoritarismo 29, 175

B

Base Nacional Comum Curricular 70, 81, 105, 106, 108, 112, 114, 253, 264, 282, 297
BNCC 70, 81, 105, 106, 108, 114, 253, 254, 297
brincadeiras 51, 64

C

CAA 14, 15, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 242, 244, 245, 246
capacitação dos professores 40, 245
Cartas 10, 17, 22
código 70, 71
comunicação aumentativa e alternativa 19, 233
Comunicação Aumentativa e Alternativa 14, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 245, 246
comunidade educativa 26, 53, 54, 251, 254
Convenção dos Direitos da Criança 93
Corpos-inteiros 13, 18, 169
cotidiano escolar 9, 15, 57, 83, 177, 208, 219, 220, 234, 267, 279
creches 68, 69
cultura digital 15, 251, 258
culturas 55, 73, 77, 79, 81, 85, 93, 99, 100, 107, 179, 202, 208, 220, 279
currículo da Educação Infantil 51, 54, 58, 61, 64

D

DCN 108
desemprego 117, 118, 123, 125, 126, 131, 136
desenhos 51, 226
desigualdades educacionais 30, 105, 256

dimensão 12, 26, 27, 31, 103, 156, 157, 161, 162, 182, 205, 218, 222, 224, 229, 296
Diretrizes Curriculares Nacionais 65, 70, 80, 99, 108, 114, 246
diversidades 12, 102, 189, 267, 272, 273, 275, 277, 278, 281, 282, 285
diversidade sexual 15, 267, 268, 271, 272, 273, 275, 279, 280, 281, 282, 286

E

educação básica 24, 25, 28, 29, 42, 70, 81, 150, 151, 155, 190, 250, 256, 260, 264, 268, 282, 285, 291, 292, 297, 301
Educação de Jovens e Adultos 117, 120, 134, 135, 142, 305, 306, 309
educação de qualidade 11, 102, 191, 235, 297
Educação Infantil 10, 11, 17, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 90, 93, 94, 96, 98, 99, 114, 246, 248, 270, 274, 295, 299, 304, 307
EJA 117, 120, 128, 134, 136, 307
emancipação 12, 102, 105, 113, 117, 133, 228, 279, 285
empreendedorismo 112, 123, 124
Ensino Médio 18, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 150, 151, 171, 175, 181, 184, 269, 295, 297, 299
ensino superior 44, 48, 49, 111, 136, 248, 291
equidade de gênero 40
escrita 11, 17, 23, 24, 32, 39, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 139, 196, 201, 202, 207, 210, 213, 214, 234, 237, 238, 253, 254, 287
escuta da criança 51, 53, 54, 55, 57, 96
espaço aprendente 27, 28, 30
espaço educativo 88, 89, 91, 93, 94, 192
evasão e abandono escolar 37

F

falas das crianças 11, 54, 58, 65
famílias 27, 37, 52, 53, 61, 64, 66, 70, 72, 74, 76, 78, 122, 228, 243
formação continuada de professores 189, 191, 279
formação docente 12, 13, 15, 19, 38, 44, 48, 49, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 186, 187, 192, 193, 215, 260, 272, 277, 278, 279, 280, 285, 286
Formação Geral Básica 106
formação humana 12, 14, 23, 155, 157, 163, 218, 224, 229
função social 71, 78

G

Gêneros digitais 15, 19, 249, 256

GÊNEROS TEXTUAIS 252

Geração Z 37, 38, 250

I

identidades sexuais 15, 19, 266, 267, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 281, 282, 285

imaginação 51, 182, 226, 280

inclusão 15, 27, 40, 41, 48, 69, 85, 86, 135, 207, 234, 235, 236, 239, 243, 244, 245, 246, 247, 257, 260, 268, 272, 275, 277, 285, 286, 293

inovação educacional 10, 46

inovações pedagógicas 8, 10, 13, 16, 23, 25, 37, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 84, 156, 302

inteligência artificial 39, 263

intervenção 8, 12, 14, 16, 19, 26, 27, 28, 30, 34, 65, 83, 84, 99, 100, 110, 160, 184, 189, 192, 193, 195, 197, 199, 208, 217, 223, 226, 228, 231, 235, 277, 280, 301

J

jardins de infância 68, 69

juventudes 10, 11, 12, 17, 18, 21, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 113, 135

juventude trabalhadora 117, 118, 120, 122, 123, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 136

L

LD BEN 108, 300

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 69, 108, 112, 246, 290, 300

leitura 11, 24, 41, 42, 47, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 88, 89, 149, 175, 196, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 210, 211, 213, 219, 221, 227, 229, 231, 242, 253, 255, 290, 291

LGBTQIA+ 283

linguagem escrita 73, 74, 78, 80, 201

Linguagens 9, 24, 51, 83, 99, 106, 167, 221, 234, 289, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309

M

memorização 70, 71

metodologias ativas 39, 40, 250

N

não-escuta 54

NEM 112

Novo Ensino Médio 105, 106, 109, 111, 112

O

Oficinas curriculantes 12, 18, 137

P

pandemia 13, 15, 27, 30, 32, 51, 52, 100, 155, 159, 180, 250, 251, 252, 257, 260, 261, 262

parques infantis 68

partilha 11, 13, 17, 33, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 97, 98, 111, 188, 189, 192, 193, 194, 197

PEE 108, 299

pesquisa interventiva 11, 17, 30, 50, 52, 53, 54, 59, 64, 65, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 107, 110

PI 85

Plano Estadual de Educação 108

Plano Nacional de Educação 16, 70, 81, 108, 114, 240, 289, 290, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 301

PNE 70, 81, 108, 114, 289, 290, 291, 294, 296, 298, 299, 300, 301

políticas públicas 15, 31, 38, 39, 57, 77, 78, 99, 125, 151, 192, 237, 257, 273, 282, 287, 289, 296, 298, 299, 300

pós-graduação 9, 10, 13, 25, 46, 49, 100, 155, 190

PPP 26, 31, 104, 106, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151

práxis 45, 108, 110, 111, 139, 150, 202, 225, 290

pré-escola 84, 86, 90, 92, 93, 96, 97, 98

Proeja 18, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos 117, 134

projeto de intervenção 14, 110, 197

Projeto Político Pedagógico 26, 32, 104, 140, 143, 146, 148, 151

Q

qualidade da educação 16, 53, 172, 240, 290

Quintais de Diálogos 12, 102, 107, 108, 110, 113

R

realidades contextuais 8

realidade virtual 39

redes de colaboração 8
repetição 71
Revista Diálogos e diversidade 10
robôs 54, 59, 60, 62, 63, 64

S

saberes 9, 28, 57, 66, 81, 84, 89, 91, 99, 104, 126, 130, 133, 146, 147, 157, 165, 167, 179, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 202, 207, 215, 224, 228, 252, 263, 275, 279, 285, 301
sentirpensar 13, 19, 24, 155, 186, 187, 190, 192, 193, 195, 196, 197
sistema capitalista 107, 113
sujeito histórico 93

T

TA 14, 15, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246
tagareladocriadopracado 11, 83, 84, 95
teatro 14, 19, 206, 207, 212, 217, 232
Tecnologia assistiva 19, 233
tecnologias digitais 15, 39, 154, 157, 250, 251, 254, 259, 260, 261, 262, 263
tessituras 65, 91, 100, 178, 179, 301
treinamento 38, 71, 197

V

Voos 10, 12, 17, 18, 21, 152
Vozes 48, 100, 134, 150, 151, 167, 184, 199, 215, 287, 301



www.pimentacultural.com

INOVOOS de Mestrados Profissionais em Educação

