

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORA
Tascieli Feltrin

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

questões para educadores



COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORA
Tascieli Feltrin

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

questões para educadores



| São Paulo | 2022 |





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D441

Desafios da educação: questões para educadores / Tascieli Feltrin (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

(Aspectos da educação, V. 6)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-580-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95804

1. Educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Metodologia. 4. Ensino.
4. Política educacional. I. Feltrin, Tascieli (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-579-8

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 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	Patricia Biegung Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegung
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Freeograph, Drobotdean, Wavebreakmedia, Yanadjana, User15160105, Gpointstudio, Rawpixel.com, Stocking, Mego-Studio, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gobold Thin Light, Among Personal Use
Revisão	Autores e autoras
Organizadora	Tascieli Feltrin

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2



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



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO



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

Fabírcia 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

Handerson 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

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

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

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

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes 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 Polastrelli 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

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

Patrícia Biegging
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 Federal da Paraíba, 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

Taiza 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 de São Carlos, 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.



Sumário

Prefácio	10
-----------------------	-----------

Capítulo 1

Produções científicas acerca das TDIC nas licenciaturas: conhecendo o campo de estudo.....	13
---	-----------

*Joelci Mora Silva
Maria Cristina Lima Paniago*

Capítulo 2

O ensino de Geografia no século XXI: construindo um itinerário metodológico.....	33
---	-----------

Leonardo Freire Marino

Capítulo 3

Formação de educadoras/es de língua inglesa em criação de <i>memes</i> livres: reflexões sobre multimodalidade, letramentos e direitos autorais	55
--	-----------

*Maria Fernanda Lacerda de Oliveira
Cláudia Leão de Carvalho Costa
Ana Paula Coelho Barbosa
Tiago Mendes de Oliveira
Danielle Carolina da Silva Guerra*

Capítulo 4

Concepções linguísticas e pedagógicas existentes no caderno de atividades do Programa Integra Educação Paraíba destinados à alfabetização	86
--	-----------

*Iane Mirele Mendes da Silva
Isa Franciele Mendes da Silva
Maria Rerbelânia de Sousa Pereira*



Capítulo 5

**A dialética da divisão sexual do trabalho
e a construção do gênero no campesinato..... 103**

Flávio Pereira de Oliveira

Márcia Alves da Silva

Capítulo 6

**Em defesa da escola pública:
reflexões sobre o cenário atual e possíveis
caminhos para sua superação 122**

Deborah Bem

Giovanna Bem Borges

Capítulo 7

**Vivências docentes no ensino remoto
em Psicologia na pandemia da COVID-19:
entre (re)começos e fins..... 144**

Miriam Tachibana

Leonardo Gomes Bernardino

Capítulo 8

**Territórios possíveis ao ensino
de língua portuguesa 165**

Tascieli Feltrin

Sobre a organizadora..... 190

Sobre os autores e as autoras 190

Índice Remissivo 196



Prefácio

A obra *Aspectos da Educação* chega a seu sexto volume *Desafios da educação: questões para educadores* apresentando com qualidade uma coletânea de relatos de pesquisas, de práticas e de reflexões epistemológicas envolvidas com as questões da educação no Brasil. A obra é composta por oito capítulos divididos em dois eixos temáticos.

O primeiro eixo temático engloba as questões relativas à Educação, tecnologia e metodologias do ensino, sendo composto pelos quatro primeiros capítulos da obra, os quais apresento individualmente na sequência.

O primeiro capítulo: *Produções científicas acerca das TDIC nas licenciaturas: conhecendo o campo de estudo* de autoria de Joelci Mora Silva e Maria Cristina Lima Paniago se concentra em apresentar o estado do conhecimento sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sua relação com a educação escolar e a formação inicial de professores.

O Ensino de Geografia no século XXI: construindo um itinerário metodológico de Leonardo Freire Marino apresentado como segundo capítulo, no qual o autor elenca procedimentos analíticos relevantes para a construção de novas formas de ensinar a Geografia nas escolas.

O terceiro capítulo intitulado: *Formação de educadoras/es de língua inglesa em criação de memes livres: reflexões sobre multimodalidade, letramentos e direitos autorais* dos autores Maria Fernanda Lacerda de Oliveira, Cláudia Leão de Carvalho Costa, Ana Paula Coelho Barbosa, Tiago Mendes de Oliveira e Danielle Carolina da Silva Guerra partindo dos estudos dos gêneros multimodais apresentam uma sequência didática elaborada para ensinar a criar memes utilizando recursos virtuais livres.

SUMÁRIO

E encerrando o primeiro eixo, o capítulo: *Concepções linguísticas e pedagógicas existentes no caderno de atividades do Programa Integra Educação Paraíba destinados à alfabetização* de Iane Mirele Mendes da Silva, Isa Franciele Mendes da Silva e Maria Rerbelânia de Sousa Pereira analisa o material didático caderno de atividades para o ensino de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino fundamental, pertencente ao programa Integra Educação Paraíba e criado em 2021 pelo governo do estado da Paraíba.

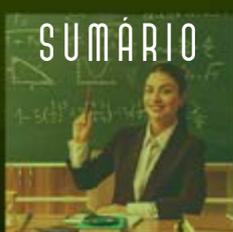
O segundo eixo temático engloba as questões relativas à Educação, formação humana e políticas educacionais sendo composto por três capítulos, os quais apresento individualmente na sequência.

O quinto capítulo: *A dialética da divisão sexual do trabalho e a construção do gênero no campesinato* de Flávio Pereira de Oliveira e Márcia Alves da Silva e pesquisa apresenta reflexões críticas sobre a questão agrária e a educação do campo, com foco na agricultura familiar camponesa e na resistência ao agronegócio.

Em defesa da escola pública: Reflexões sobre o cenário atual e possíveis caminhos para sua superação das autoras Deborah Bem e Giovanna Bem Borges é o sexto capítulo desta obra, no qual se analisa o cenário atual da educação no Brasil, considerando sua estruturação histórica e ligação com a conjuntura política do país.

Com o sétimo capítulo: *Vivências docentes no ensino remoto em Psicologia na pandemia da COVID-19: entre (re)começos e fins* Miriam Tachibana e Leonardo Gomes Bernardino apresentam um relato da experiência sobre a modalidade remota de ensino durante a pandemia da COVID-19. Por meio desse relato são tecidas reflexões, em interlocução com a literatura especializada, sobre a relação professor-aluno.

Territórios Possíveis ao Ensino de Língua Portuguesa de minha autoria conclui esta obra com uma reflexão acerca das singularidades próprias da organização de situações educativas que se orientam

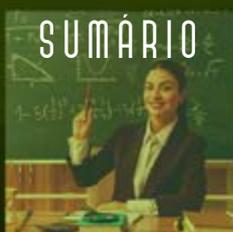


SUMÁRIO

pela aproximação entre o ensino de gramática e a realidade linguística de alunos identificados com os modos de vida periféricos. Em uma perspectiva bastante atual de letramento e ensino de gramática, busca pensar o gênero funk como ferramenta para ampliar os horizontes linguísticos dos estudantes e abordar questões referentes ao cotidiano de sua comunidade em concordância com as orientações dos PCNs para o trabalho com temas transversais.

Desejo a todos uma excelente leitura

Tascieli Feltrin





1

Joelci Mora Silva
Maria Cristina Lima Paniago

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DAS TDIC NAS LICENCIATURAS: conhecendo o campo de estudo

DOI 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95804.1



Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação¹ estão cada vez mais presentes em nossas vidas, fenômeno que nos remete à necessidade crescente de ponderar acerca de sua presença na educação escolar e, por conseguinte, na formação inicial docente. Diante disso, este artigo tem como objetivo principal provocar olhares e debates a partir da formulação do estado do conhecimento,² que estudou produções científicas que analisaram as TDIC nas licenciaturas. As análises e discussões foram embasadas pelos ensinamentos dos estudiosos da Tecnologia Educacional e da Educação. Evidenciamos como resultado a necessidade de uma revisão nos currículos das licenciaturas, no tocante à abordagem das TDIC. Concluímos que, apesar das TDIC terem sido apontadas como importantes para os processos de formação docente, são significativas as resistências e seu ensino carece de uma abordagem crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Estado do conhecimento; Formação inicial de professores; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

- 1 Desse ponto em diante identificadas por sua sigla TDIC.
- 2 Pesquisa de pós-doutorado intitulada “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas: aspectos, abordagens e possibilidades”, financiada pela FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos assistimos a expansão das TDIC e a diversificação das possibilidades dos seus usos. Tais fenômenos ocorreram a reboque do desenvolvimento da telefonia móvel e dos esforços para sua popularização. Por conta disso, um número cada vez maior de pessoas pôde acessar a internet, causando um impacto nas relações sociais, possibilitando outras formas de interações.

Ao compreendermos que a escola produz e reproduz as características e costumes da sociedade a qual pertence, percebemos que as mudanças sociais influenciam diretamente as questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem que têm lugar na escola. Tais processos educativos se modificam de acordo com a renovação dos saberes, e a utilização das TDIC é uma das expressões das transformações contemporâneas.

Dessa forma, a interlocução entre TDIC e a educação escolar merece constantes e renovadas reflexões, por sua dinamicidade e por considerarmos significativas as suas possibilidades contributivas para as práticas pedagógicas. Para além, as experiências proporcionadas pelo Ensino Remoto Emergencial, imposto pela pandemia da COVID-19, ampliou e tornou mais urgentes algumas problematizações no âmbito das tecnologias nas escolas, como por exemplo a formação docente para esse fim.

Tais inquietações foram as fagulhas iniciais para a pesquisa de pós-doutorado que está sendo realizada e tem como título “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas: aspectos, abordagens e possibilidades”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MS), financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento



SUMÁRIO

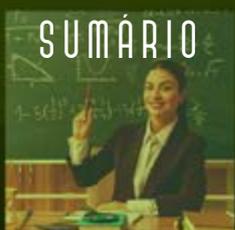
do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT-MS), que pretende entender de que maneira os temas e conteúdos referentes às TDIC estão presentes nos currículos dos cursos de licenciatura nas universidades da cidade de Campo Grande-MS.

Este artigo tem como objetivo principal provocar olhares e debates a partir dos achados na formulação do estado do conhecimento, que buscou conhecer as percepções existentes nas produções científicas acerca das TDIC nas licenciaturas. Para isso foram analisados e discutidos dados advindos do levantamento das produções acadêmicas que trataram a intersecção entre os temas “formação inicial de professores” e “TDIC”.

A pesquisa teve abordagem qualitativa do problema proposto, caracterizando-se como bibliográfica quanto aos seus procedimentos, com abrangência nacional, e teve como instrumento de coleta de dados o inventário e a análise de produções científicas, usando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) como técnica para compor as categorias (FRANCO, 2003) depreendidas a *posteriori*.

Para as discussões teóricas das percepções encontradas nos trabalhos científicos analisados nos alicerçamos nos estudos de Lévy (1999), Kenski (2015; 2003), Feenberg (2003), Selwyn (2017), Morin (2017), dentre outros.

Como resultado, destacamos que, apesar das TDIC terem sido consideradas importantes para o processo formativo de licenciandos/as, foram apontadas fragilidades no seu ensino, que indicam a necessidade de uma revisão nos currículos, de modo a ultrapassar a visão instrumentalista, para que sua integração ocorra de forma crítica e transformadora.



SUMÁRIO

A PESQUISA: DELINEAMENTO E ANÁLISES

Mapeando o existente

As pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” possuem caráter bibliográfico e realizam o mapeamento e a análise das produções científicas sobre determinado tema (FERREIRA, 2002). Dessa forma, possibilitam uma aproximação entre pesquisadores/as e outros estudos que contemplaram temas semelhantes aos por eles/as escolhidos, aprimorando o estudo e possibilitando outros olhares para as fases de sua investigação, constituindo-se uma etapa necessária para a evolução da ciência (SOARES, 1989, p. 3).

Assente nesses entendimentos, foi realizada a pesquisa para a elaboração do estado do conhecimento, apresentada a seguir nesse artigo, que tentou compreender as percepções encontradas nas produções científicas analisadas, acerca da presença das TDIC na formação inicial de professores.

Foram feitas buscas *on-line*, entre 10 de abril e 15 de junho de 2022, nas bases de dados de três *sites*: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; Biblioteca Eletrônica Científica *On-line* (SciELO) e nos anais eletrônicos das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), procurando especificamente trabalhos aprovados para publicação nos Grupos de Trabalho Educação e Comunicação (GT 16) e Formação de Professores (GT 8);

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi escolhida por seu número expressivo de publicações provindas das pós-graduações de todo o país, armazenando em seus repositórios



SUMÁRIO

206.461 teses e 543.945 dissertações de 129³ instituições. Optamos pela biblioteca SciELO por indexar um número significativo de periódicos científicos relevantes para a área de Educação e, como terceira fonte, foram escolhidos os trabalhos aprovados nas reuniões nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por sua relevância para área.

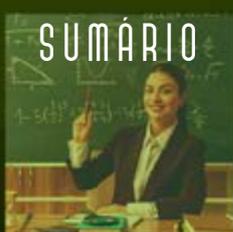
A delimitação temporal para as buscas foi definida ente os anos 2017 e 2022 por ter sido 2017 o ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental, ficando incluso também o ano de 2018 quando a BNCC-EM, para o ensino médio, também foi homologada. Esses documentos recomendam o uso das tecnologias de forma central. A partir deste marco foram considerados cinco anos, até o ano de 2022, ano de início da pesquisa anteriormente apresentada na qual essa investigação se inscreve.

Foram realizadas buscas sucessivas nos repositórios das bibliotecas Scielo e BDTD, na opção de busca avançada, com variação das palavras detonantes (TDIC, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Licenciatura e Formação Inicial de professores) com os operadores “E” ou “OU” disponíveis nos recursos de refinamento nos parâmetros de buscas avançadas.

Chamamos as variáveis para indexação das buscas de “palavras detonantes”, pelo entendimento de que, uma vez combinadas (nos *sites*), sua utilização faria irromper resultados direcionados, aumentando as possibilidades de obtenção de dados significativos aos propósitos da pesquisa.

Cada uma das páginas de busca possui características singulares e, portanto, não foi possível ter um número uniforme de buscas, sendo necessária uma adequação na utilização das palavras detonantes na biblioteca SciELO, com termos mais genéricos, para que fossem alcançadas referências diferentes de zero.

3 Números verificados em 02 junho de 2022.



SUMÁRIO

Para os anais eletrônicos das reuniões científicas nacionais da ANPED, o critério usado foi a leitura direta dos títulos e resumos, posto que não existe busca indexada nestas páginas, já existindo um agrupamento prévio de temas e assuntos estabelecidos por seus grupos de trabalho.

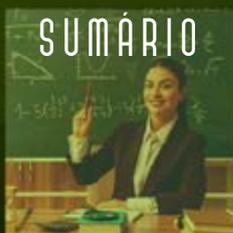
Foram descartados os trabalhos que, apesar de selecionados pelos critérios eletrônicos, concentravam-se em áreas diferentes das que foram eleitas para análise, como, por exemplo, pesquisas feitas na educação básica, na educação profissional, em cursos a distância, formação continuada, dentre outros que fugiam dos parâmetros inicialmente estabelecidos, por não terem seu foco principal nas abordagens das TDIC em cursos presenciais de formação inicial de professores.

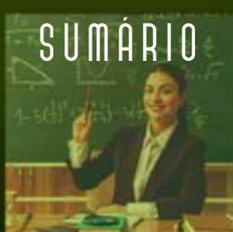
Foram inventariadas duzentas e cinquenta e uma produções científicas, a partir das buscas realizadas. Destas, vinte e cinco atendiam os critérios estabelecidos e foram analisadas, sendo quinze provenientes da BDTD (60%), oito da SciELO (32%) e duas dos anais eletrônicos das reuniões nacionais da ANPED (8%).

O que mostram as produções

Realizamos estudos detalhados nos conteúdos dos vinte e cinco trabalhos científicos considerados privilegiando os resultados e conclusões apresentados, buscando responder à questão central: Quais as percepções encontradas, nas produções científicas analisadas, acerca da presença das TDIC na formação inicial de professores? Desse exercício depreenderam-se oito categorias, listadas e explicadas abaixo:

“Revisão necessária dos currículos” – proveniente dos trabalhos que apontaram a necessidade de uma reestruturação nos currículos das licenciaturas no tocante às TDIC;





SUMÁRIO

“Resistências/Inseguranças” – constituída a partir de trabalhos que mostraram as resistências e as inseguranças, notadas especialmente nos/as docentes das Licenciaturas e em alguns/mas licenciandos/as, como um problema para o estudo das TDIC e para sua futura utilização na Educação escolar pelos/as futuros/as professores/as;

“Importantes para os processos formativos” – formada com base nas produções que reafirmaram a importância dos saberes relacionados às TDIC para a formação dos professores no contexto social atual;

“Concepção instrumental” – emanada dos estudos que trouxeram as TDIC apenas como um instrumento para a aprendizagem, prescindindo da criticidade em relação ao uso das tecnologias, vistas como material de apoio para as práticas tradicionais;

“Conhecimento insuficiente” – composta pelos trabalhos que apontaram que o conhecimento construído nas licenciaturas, acerca das TDIC, é insuficiente para a formação do/a futuro/a professor/a;

“Formação docente requerida” – gerada a partir dos trabalhos que ressaltaram a necessidade das formações inicial e continuada para que as TDIC integrem o fazer docente;

“Necessidade de apropriação crítico-reflexiva” – provinda das conclusões que apontaram a necessidade de uma outra abordagem das TDIC de forma que possibilite o pensamento crítico;

“Problemas de infraestrutura” – constituída partindo das impressões constante nos trabalhos que apontaram que a infraestrutura para o estudo e utilização das TDIC é inadequada, sem equipamentos apropriados e sem acesso satisfatório à internet;

“Outra” – Essa categoria foi depreendida de um trabalho que tratava das políticas educacionais para a introdução das TDIC e de outro trabalho que salientou o uso culturalista das TDIC.

Realizamos os agrupamentos e as análises de incidência para cada uma das categorias (Tabela 1) nos vinte e cinco trabalhos selecionados, sendo que nesse universo, a categoria com maior incidência foi “Revisão necessária dos currículos”.

Tabela 1 – Incidência das categorias

Categorias	Frequência				Total Frequência	%
	A	T	D	TC		
Revisão necessária dos currículos	3	1	5	2	11	25,00
Resistência/Insegurança	2	0	4	0	6	13,64
Importantes para os processos formativos	2	1	3	0	6	13,64
Concepção instrumental	0	0	3	1	4	9,09
Conhecimento insuficiente	1	1	2	0	4	9,09
Formação docente requerida	2	0	2	0	4	9,09
Necessidade de apropriação crítico-reflexiva	0	2	2	0	4	9,09
Problemas de infraestrutura	2	1	0	0	3	6,82
Outra	0	0	2	0	2	4,54
TOTAIS	12	6	23	3	44	100

Legenda: A – Artigos, T – Teses, D – Dissertações e TC – Trabalho completo.
Organizado por: SILVA, 2022.

As informações acima nos mostram que, no universo de trabalhos analisados, a categoria “Revisão necessária dos currículos” teve a maior incidência nos trabalhos analisados (25%), estando presente em onze trabalhos que apresentaram, como um dos principais problemas, a inadequação dos currículos atuais das licenciaturas para a apreensão dos saberes relacionados às TDIC, em conformidade com o que destacou Santa Rosa (2019, p. 8) nas conclusões de sua dissertação: “[...] as disciplinas voltadas para as TDIC dos cursos de licenciatura da UFS são insuficientes para a formação de professores, os quais impactarão a possibilidade dos futuros licenciados em as aplicarem coerentemente em suas práticas pedagógicas [...]”.

Os destaques para as outras categorias depreendidas terão lugar a seguir, ao fazermos as discussões teóricas, momento no qual evidenciaremos os principais pontos e aspectos presentes nas concepções encontradas nas produções analisadas.

TDIC NAS LICENCIATURAS: DISCUTINDO AS PERCEPÇÕES

Os trabalhos analisados nos permitiram perceber um amplo campo apontado pelos aspectos, destacados pelos/as pesquisadores/as, no tocante às abordagens das tecnologias digitais nas licenciaturas. Por esse motivo, conduziremos as discussões dos principais pontos em dois eixos: “Entraves” (destaques compostos pelas concepções inscritas nas categorias “Resistências/Inseguranças”, “Concepção instrumental”, “Conhecimento insuficiente” e “Problemas de infraestrutura”) e “Possíveis caminhos” (evidenciando alguns pensamentos dos quais se depreenderam as categorias “Necessidade de apropriação crítico-reflexiva”, “Formação docente requerida”, “Importantes para os processos formativos” e “Revisão necessária dos currículos”).

Entraves

Souza (2020) destacou nas considerações de sua dissertação, realizada em um curso de Licenciatura do Instituto Federal do Maranhão, as questões da falta de formação e a resistência dos docentes:

A maioria dos professores não tem formação inicial e nem continuada para explorar as potencialidades pedagógicas das TDIC nos processos formativos para docentes. Destaca-se que do universo pesquisado somente três professores participaram de cursos ofertados pela instituição para uso de lousa digital e AVA



SUMÁRIO

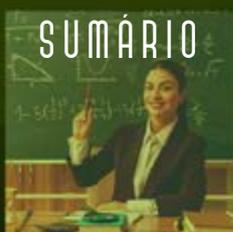
para educação em EaD. [...] Os professores possuem conhecimentos tecnológicos para o cotidiano social, no entanto, não foi observada a utilização destes como recursos didáticos na construção do conhecimento pelo aluno. (SOUZA, 2020, p. 9).

Em relação às situações explicitadas, nossos entendimentos coadunam aos de Morin (2017, p. 1), quando adverte que é necessário educar os educadores para que ocorra uma transformação no papel do professor e para que consigam realizar um diálogo com outros campos do conhecimento, ultrapassando os limites impostos pelas disciplinas. Tendo como ponto central essa (re)educação, cremos que as resistências tenderão a diminuir, possibilitando também a compreensão de que as tecnologias digitais representam uma transformação das mentalidades e da cultura da sociedade (LÉVY, 1999), modificação esta que já se encontra em curso e não demonstra sinais de retrocesso.

Outro ponto apontado como obstáculo por Morais (2020) diz respeito à infraestrutura necessária para o uso das TDIC. Em sua investigação, a maioria dos docentes da licenciatura estudada avaliaram a infraestrutura como “muito deficitária, limitada, insuficiente [...] dizem respeito justamente à insuficiência da infraestrutura da universidade, à falta dos aparatos tecnológicos.” (MORAIS, 2020, p. 39). Sobre as avaliações da infraestrutura, o autor ainda destaca:

[...] que ela é totalmente desfavorável ao uso de TDICs, pois, além da parca disponibilização de aparato tecnológico, até mesmo o uso dos equipamentos individuais dos docentes e dos alunos fica comprometido, já que nem a internet *wi-fi* da universidade funciona adequadamente. (MORAIS, 2020, p. 40).

É fator determinante, apesar de não ser o único, ter uma infraestrutura mínima acessível para utilização das tecnologias digitais nas licenciaturas. A sua inexistência ou sua existência deficitária compromete os objetivos pretendidos para uma formação docente de qualidade alinhada às possibilidades que as tecnologias podem oferecer, portanto:



SUMÁRIO

É preciso, no entanto, que os sistemas públicos, a sociedade em geral e as instituições de ensino, em particular, mobilizem-se para conseguir que todos possam dar um salto qualitativo em seu processo educativo, integrando às suas atividades o ambiente cibernético (KENSKI, 2003, p. 60).

Temos conhecimento que os estudos e as políticas públicas para implantação, manutenção e utilização das TDIC na educação começaram a ser planejados e executados no Brasil desde a década de 1980 (VALENTE, 1999). Os avanços nessa seara são notórios, mas ainda temos na infraestrutura um nó que precisamos urgentemente desatar, uma vez que acreditamos que a “implantação de ações pedagógicas inovadoras na instituição educacional como um todo demanda a instalação de infraestrutura adequada e de apoio aos professores” (VALENTE, 2014, p. 91).

A questão da instrumentalização das tecnologias também é um ponto de destaque que merece atenção, conforme apontou Marfim (2017) em sua dissertação, quando investigou processos formativos que integram as TDIC no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo:

Apesar dessa disposição, constatou-se um papel secundarizado na incorporação, problematização e discussão sobre as relações envolvidas às TDIC e aos processos de ensino e aprendizagem, posto que sua tematização direta seja disposta apenas em unidades curriculares de caráter eletivo. Também foi constatado que às requisições postas pela universidade, para uso das TDIC, subjaz uma concepção instrumental, pois a relação TDIC-Educação acaba por se circunscrever à discussão dos aparatos tecnológicos como ferramentas didático-metodológicas, no exercício da docência. (MARFIM, 2017, p. 8).

Feenberg (2003, p. 5) ao contrapor a filosofia instrumentalista da tecnologia, ensina que esta vertente a vê como um produto espontâneo da civilização, de caráter puramente instrumental, isenta de valores, com meios e fins independentes e que se assume irrefletidamente.

SUMÁRIO

Entendemos que o debate acerca do uso das tecnologias na educação seja problemático, no sentido defendido por Selwyn (2017, p. 88), não que elas sejam o problema, mas respeitando a necessidade de “interrogar seriamente o uso da tecnologia da educação.”. Para além de “instrumentos de apoio”, é mister compreender a natureza política da educação, da tecnologia e de sua interlocução:

Vista por esse prisma, então, muitos dos questionamentos mais importantes em torno da educação na era digital são fundamentalmente questões políticas que devem sempre ser levantadas acerca da educação e da sociedade – ou seja, questões acerca do que é a educação e sobre o que ela deveria ser. Uma compreensão mais ampla de como e porque as tecnologias digitais estão sendo usadas em contextos educacionais como o são, portanto, demanda um reconhecimento de questões de poder, controle, conflito e resistência. (SELWYN, 2017, p. 89).

A criticidade, como apontada acima, se perfaz essencial para que não ocorra um esvaziamento das possibilidades da Tecnologia Educacional em todas as dimensões e níveis educacionais que ela possa ser usada e, posta dessa forma, nos aponta uma direção para que a inserção das tecnologias seja qualitativa, transformadora e integradora e colabore com a aprendizagem.

POSSÍVEIS CAMINHOS

Destacando a necessidade de apropriações crítico-reflexivas, para além do possível arrebato do uso de seus recursos, destacamos as conclusões de Dias (2017) ao investigar as TDIC no contexto da formação inicial dos professores de História:

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a incorporação de tais tecnologias na prática docente deve ser fomentada pela apropriação crítica delas no processo de formação dos professores, levando-se em consideração as influências e marcas

SUMÁRIO

que as práticas pedagógicas e didáticas da educação superior imprimem na formação docente inicial, e, conseqüentemente, nas ações desses futuros professores. Por fim, conclui-se que a formação do professor envolve uma formação crítica e propositiva no que tange às TDIC no intuito de compreender e usufruir de seus recursos em todos os aspectos sociais e não somente emaranhar-se nos encantamentos tecnológicos, imbuídos de diversas intencionalidades políticas. (DIAS, 2017, p. 8).

Partimos do entendimento que o sentido maior da educação seja transformar e, para isso, necessita libertar e formar pessoas críticas e conscientes de si e das conexões políticas que influenciam a sociedade em que vivem, que reconheçam suas capacidades e que as usem para mudar, preparados para questionar como e porque as TDIC se articulam à educação, como configuram suas relações de poder e de que forma podem ser resistência (SELWYN, 2017), pensar escolhas técnicas que estejam submetidas a um exercício de cidadania, onde prevaleçam as questões humanas (FEENBERG, 2003), acreditando que “Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. (LAROSSA; KOHAN, 2002, p. 15).

Tais necessidades foram explicitados por Andrade (2021), quando apontou que seus interlocutores salientaram a importância do estudo das TDIC nos processos formativos dos/as futuros/as professores/as. A autora escreveu que, a partir da análise das tecnobiografias e questionários verificou

[...] que os participantes reconhecem a necessidade em se estudar e incluir as TDICs cada vez mais tanto na formação superior quanto na básica. Ademais, a maioria dos participantes acredita que o uso, ou a falta de uso, das tecnologias digitais em sua educação básica interferiu em seus conhecimentos tecnológicos atuais. Os participantes também admitem haver lacunas nos cursos de graduação no que diz respeito ao estudo e aplicação das TDICs. (ANDRADE, 2021, p. 7).

SUMÁRIO

Sobre essas lacunas, acreditamos que existam porque ainda não ocorreu uma integração das tecnologias digitais nas licenciaturas de forma mais abrangente, que considere as mudanças em curso nas formas aprender dos/as alunos/as da atualidade para repensar as formas de ensinar. Isso é essencial porque:

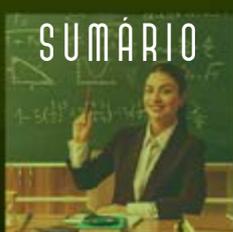
As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. (LIBÂNEO, 2004, p. 115).

No tocante as mudanças, Bernard Charlot (2019, p. 172) escreveu que as novas tecnologias trouxeram irreversíveis formas de modernidade e que a pedagogia contemporânea precisa considerá-las porque, para além de práticas pedagógicas inovadoras, elas encerram a era do “professor de informação” ampliando a era do “professor de saber”:

O professor de informação é aquele cujo ensino acumula os dados sem se preocupar muito com o sentido que esses dados têm pelos alunos. Hoje, esse tipo de professor está ultrapassado: nenhum vence a concorrência com o Google quando se trata apenas de transmitir informações. O saber, porém, é mais do que informação: são dados verificados, analisados, agrupados, que constituem sistemas ou redes de sentido, que possibilitam resolver problemas, entender fenômenos complexos etc. O professor só sobreviverá tornando-se cada vez mais professor de saber. (CHARLOT, 2019, p. 172-173).

Nesse sentido Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017) alertam em seu artigo que a falta de uma boa formação para o uso das tecnologias é um obstáculo para os/as professores/as na articulação dos saberes para a construção e mediação do conhecimento em suas práticas, ainda que eles/as reconheçam seu valor:

Aponta-se para um professor interessado em usar as TIC, mas desprovido do conhecimento necessário para empregá-las em



SUMÁRIO

situações de ensino-aprendizagem. Algumas situações que, em princípio, haviam sido consideradas como “barreiras” se configuraram efetivamente como “obstáculos” à prática docente. (SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017, p. 563).

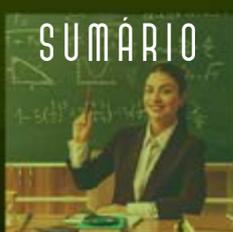
A questão apontada acima é fruto de uma formação em descompasso com a realidade do cotidiano escolar que o futuro professor atuará, acarretando incertezas que desmotivam o/a docente a considerar as tecnologias digitais para os processos pedagógicos. Precisamos compreender que:

A formação de docentes vai bem além de estruturas fechadas e anacrônicas de ensino, em que se valoriza a transmissão de conteúdos de áreas específicas do conhecimento, descontextualizados com a formação de professores para a escola básica. É preciso mudar. [...] Novas formas de ação devem ser praticadas em múltiplos caminhos. (KENSKI, 2015, p. 427).

Um dos caminhos passa por uma revisão dos currículos das licenciaturas para que, para além da inserção, ocorra a integração das tecnologias digitais. Em relação à presença das TDIC nos currículos, nossos entendimentos se unem aos de Silva (2001, p. 852), ao defender que a integração das tecnologias necessita acontecer a partir de um projeto curricular que considere os múltiplos fenômenos educativos:

Deste modo, as TIC devem aparecer devidamente relacionadas com os demais elementos do projecto curricular (filosofia, fundamentação, finalidades, objectivos, conteúdos, avaliação) de forma a adquirirem sentido e propósito educativo, num processo de influências mútuas, até porque também há certos princípios e processos de aprendizagem que são dificilmente concretizáveis se o projecto curricular não incorporar a contribuição das TIC. (SILVA, 2001, p. 852).

Essa visão foge da colocação das tecnologias como acessório nos currículos, de maneira desarticulada aos saberes específicos de cada área, como um adendo menos importante que consta apenas para dar resposta à uma necessidade imposta de inovação. Pesamos



SUMÁRIO

que um dos caminhos seja então a integração curricular, ao invés da mera adição das tecnologias nos currículos (SILVA, 2001). Vista assim, a incorporação das TDIC na formação docente nos parece mais próxima a uma perspectiva educativa inovadora, inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das produções científicas nos permitiu conhecer e apreender diversos aspectos concernentes à presença das TDIC nas licenciaturas, o que provocou novas e necessárias ponderações.

A partir das percepções e resultados das produções científicas que aqui foram discutidas, notamos que um número significativo de trabalhos apontou para a necessidade de revisão e alteração dos currículos e das abordagens das TDIC. Também foi possível perceber que as resistências e inseguranças, de docentes e alunos/as, em relação às TDIC e seus usos pedagógicos, ainda permanecem nos processos de ensino e aprendizagem nas licenciaturas.

Outra questão importante diz respeito a falta de infraestrutura para a utilização das TDIC, o que entendemos ser um fator preponderante para que seja possível a realização de qualquer trabalho significativo para apreensão de seus saberes pelos licenciandos.

Corroboramos com os trabalhos que expuseram a necessidade de uma perspectiva crítico-reflexiva que supere a visão instrumentalistas pelas quais algumas instituições de ensino superior pautam o ensino das TDIC em seus cursos.

Por fim, consideramos de fundamental importância conhecer os cenários mostrados nos trabalhos estudados, pois nos abriu novos horizontes e permitiu repensar os limites e as possibilidades das premissas das tecnologias digitais nas licenciaturas.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Bárbara Luiza da Silva. **Formação de professores de línguas e o letramento digital**: o uso das TDICs no contexto de graduação. Belo Horizonte, 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/37515/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20B%c3%a1rbara.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G7tvZNTLMNfYH6Mwf8GL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 set 2022.

DIAS, Marcia Maria. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto da formação inicial presencial de professores de História**. Belo Horizonte, 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AREJAB/1/disserta_o_2017_.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Trad. Agustín Apaza. 2003. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_O_que_e_a_Filosofia_da_Tecnologia.pdf Acesso em: 05 set. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002 . p. 257-272. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 20 ago. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educacional**, v.15, n.45, p. 423–441, 2015. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963/1864> Acesso em: 05 set. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

SUMÁRIO

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In*: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

LÈVY, Pierre. Educação e cibercultura *In*: **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, Dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200006&lng=en&nrm=i so. Acesso em 09 ago. 2022.

MARFIM, Lucas. **Sociedade informacional entre demandas e contradições**: os limites e as potencialidades para integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo. Guarulhos, 2017. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/50215/04%20-%20Lucas%20Marfim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MORAIS, Alex Nery. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino do curso de licenciatura em letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)**. Lajeado, 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino). Universidade Vale do Taquari, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2918/1/2020AlexNeryMorais.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. *Fronteiras do pensamento*. 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores> Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTA ROSA, Josefa Risomar Oliveira. **Formação docente frente às tecnologias digitais da informação e da comunicação**: o caso dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão. São Cristóvão, 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11832/2/JOSEFA_RISOMAR_OLIVEIRA_SANTA_ROSA.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

SUMÁRIO

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES FILHO, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2017, v. 23, n. 3 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002> Acesso em: 01 set. 2022.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. Tradução: Giselle. Martins dos Santos Ferreira. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.) **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Editora UNESA, 2017, p. 85-103. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf> . Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, Bento Duarte da. A tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). **Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859. (ISBN: 972-98456-1-1), 2001. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17940> Acesso em 04 set. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 1989.

SOUZA, Edleuza Nere Brito de. **Interações entre cultura digital e educação**: uma investigação sobre TDIC na formação de professores no ensino superior de Licenciatura do IFMA. São Luís, 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3247/2/EDLEUZA-SOUZA.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 set. 2022.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

SUMÁRIO

2

Leonardo Freire Marino

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI: construindo um itinerário metodológico

DOI 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95804.2





Resumo: Vivemos um período marcado por desafios nos processos de escolarização. Neste contexto, parte considerável das práticas de ensino não conseguem atingir os objetivos propostos. Este é o caso das atividades relacionadas ao Ensino de Geografia. Na maior parte dos casos, a Geografia Escolar se apoia em metodologias tradicionais, ancoradas na memorização de conteúdos e exposição de conceitos descolados da vida dos estudantes. São metodologias que não se articulam com as juventudes e territórios, transformando a Geografia que se ensina em um saber distante, enfadonho e cansativo. Frente a esta realidade, propomos este ensaio, seu objetivo reside em elencar procedimentos analíticos que consideramos relevantes para a construção de novas formas de ensinar a Geografia nas escolas. Esperamos, de maneira simplificada, contribuir para o reconhecimento da Geografia como uma forma de pensar, de enfrentar os desafios do mundo atual.

Palavras-Chave: Educação Geográfica, Itinerários Formativos, Metodologia de Ensino

INTRODUÇÃO¹

“Os geógrafos são insuportáveis! Eles falam de sua disciplina como de uma ciência, quando ela é um saber banal, ao alcance de todo mundo! (...) Ela se exprime na língua de todos os dias, se mostra em imagens diretamente compreensíveis. Não é um saber elaborado, baseado em abordagens sofisticadas” (CLAVAL, 2010, p. 9).

Paul Claval (2010), na passagem em epígrafe, aponta que a Geografia constitui um saber banal, um saber simplificado, que se encontra atrelado à vida humana. Antes de se configurar como um saber científico, complexo e diversificado em metodologias, a Geografia contribui para a vida humana, produzindo discursos, estruturando habilidades e gerando conhecimentos empíricos que todos os indivíduos, conscientemente ou não, empregam em suas atividades cotidianas. Esse aspecto, faz com que a Geografia carregue em seu âmago uma utilização, uma praticidade, estabelecida por um conjunto de saberes que antecedem a racionalidade científica.

Apesar de sua simplicidade e longa história, a Geografia figura no rol das ciências instituídas pela modernidade. No entanto, contrariando um processo comum a outras ciências, a Geografia não se consolidou como um conhecimento distante dos bancos escolares para, posteriormente, atingir as salas de aula. Pelo contrário, foi a sua presença como um conhecimento escolar fundamental na formação dos sujeitos que determinou a institucionalização dos cursos universitários². Foi a necessidade de formar professores capazes de lecionar a Geografia

- 1 Parte das discussões estabelecidas neste ensaio foram, inicialmente, estabelecidas no artigo 'Derrubando muros e cercas: novas abordagens para o ensino da Geografia no século XXI', publicado no ano de 2018, na revista E-mosaicos.
- 2 A antecedência do saber geográfico nas salas de aula tem sua origem associada aos processos de construção das identidades nacionais, pois assim como as línguas e os símbolos pátrios, as descrições produzidas pela geografia representam marcas das identidades nacionais.

SUMÁRIO

nas escolas, a responsável pela constituição da Geografia como uma cadeira acadêmica reconhecida e importante (CAPEL, 1983).

As justificativas que envolvem este processo são múltiplas. Contudo, a formação das identidades nacionais, com destaque para a associação entre as características naturais e humanas, representa um desses motivos. Foi com a contribuição dos regentes de Geografia que parte considerável das identidades nacionais foram construídas, condição fundamental para a consolidação do sistema de Estados Modernos³. Por esta condição, em seus primeiros momentos, a Geografia escolar se pautou pela diferenciação das paisagens (naturais e humanas) e pela construção dos conjuntos regionais. Seus procedimentos didáticos, apoiados quase que exclusivamente na descrição e na memorização, eram fundamentais para a efetivação das identidades nacionais e sentimentos de pertencimento.

Ao longo do século XX, as bases do conhecimento geográfico passaram por diversas transformações. Neste percurso, foram consolidadas novas correntes de pensamento e, desde meados dos anos 1990, convivemos com uma Geografia Escolar híbrida. A coexistência de conceitos e categorias oriundos de matrizes de pensamento distintas indica a presença de uma Geografia que se ensina viva, rica e múltipla. No entanto, a riqueza que envolve a construção dos conhecimentos geográficos não atingiu plenamente o ambiente escolar, uma vez que, parte considerável, dos métodos e procedimentos de ensino continuam assentados em práticas tradicionais, estabelecidas nos primórdios de formação da Geografia como disciplina escolar.

- 3 “A geografia, como um campo do conhecimento científico, apresenta, ao longo de sua história, uma visão ocidental eurocêntrica de conceber o mundo, ou seja, uma forma de avaliar os lugares que se fundamentou em dois processos simultâneos: a expansão colonial, um processo de espalhamento da Europa por toda a superfície da Terra, e o processo de afirmação das identidades estatais nesse próprio continente. A geografia se colocou como um instrumento, talvez como o próprio elemento de ligação entre esses dois movimentos (e hoje em dia sabemos bem que não haveria modernidade sem colonialidade). Em suma, a geografia legitimou com um peso muito grande o nexa entre a expansão colonial europeia e a formação dos Estados modernos na Europa” (MORAES, 2013, p. 7).

SUMÁRIO

A riqueza conceitual e de matrizes de pensamento favorece a diversidade de discussões, assim como, os quadros analíticos e a pluralidade de enfoques que marcam o Ensino de Geografia. Nesse cenário, é fundamental que os docentes selecionem, consciente e coerentemente, o itinerário formativo que será percorrido, selecionando não apenas as temáticas das aulas, mas, as abordagens e metodologias que serão empregadas nos processos de ensino-aprendizagem. Infelizmente, o descompasso entre o quadro conceitual rico e múltiplo e a seleção de metodologias de ensino tem levado muitos docentes a adotarem procedimentos que podem ser considerados anacrônicos e, em alguns casos, antagônicos aos objetivos propostos.

A ausência de uma coerência metodológica tem contribuído para gerar uma Geografia escolar ambígua, tediosa e desinteressante⁴. Tal fato não se associa apenas ao descompasso entre o quadro conceitual e as metodologias utilizadas. Vivemos uma transição entre modelos sociais e o desencaixe crescente entre os jovens e as escolas provoca questionamentos a respeito da validade do que se estuda e do que, realmente, deveria ser ensinado. Tal aspecto é natural e esperado, as mudanças de paradigmas são sempre acompanhadas de conflitos, tensões e desafios. Infelizmente, muitos docentes ainda carregam as marcas de um modelo escolar tradicional, de um sistema marcado pela obediência tácita e ir-restrita aos seus ditames; a um saber rígido, oriundo de manuais e descolado dos territórios em que as instituições de ensino estão inseridas. No extremo oposto, as juventudes exigem práticas flexíveis, abertas ao novo, democráticas e assentadas em saberes que carregam significado. Este descompasso tem contribuído para o estabelecimento de uma Geografia Escolar que se mostra incapaz de dialogar com os jovens.

4 “A ruptura da cultura escolar, que, ainda hoje, está sobreposta no currículo, com temas enfadonhos, parece ser um dos grandes desafios da escola. A compartimentação do saber cria insegurança e insatisfação no saber para saber fazer melhor. O aluno não adquire confiança nas propostas da escola e acha que não aprendeu nada e, mesmo que tenha aprendido, não sabe onde nem como utilizar. Acontece, assim, uma exclusão interna da escola” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44).

SUMÁRIO

O crescente desinteresse pelo conhecimento geográfico nas escolas não significa que a Educação Geográfica se tornou obsoleta. O raciocínio geográfico, assim como a própria escola, continua carregando um valor social fundamental. Fato que decorre, especialmente, de suas intrínsecas relações com o mundo vivido, com os saberes populares (banais) e com a capacidade de emancipar os jovens para a compreensão da realidade espacial em que estão inseridos⁵. No entanto, se sua importância como um conhecimento permanece, seus procedimentos de ensino precisam ser revistos. As mudanças são inevitáveis e as práticas tradicionais se transformaram em barreiras para o reconhecimento da Geografia como uma forma de pensar.

Seguindo este caminho, propomos este ensaio. Objetivamos com ele apontar alguns procedimentos metodológicos que consideramos fundamentais para a construção de uma Educação Geográfica significativa, emancipadora e atual. Vale ressaltar que não pretendemos construir um receituário de como a Geografia deve ser ensinada, não existe esta pretensão, o que buscamos é elencar um conjunto de abordagens metodológicas, consideradas essenciais a Educação Geográfica.

PRECISAMOS NOS AFASTAR DE UM SABER PARCELADO

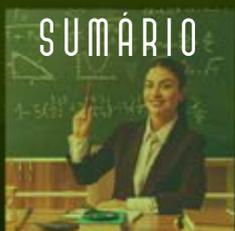
O pensamento científico moderno se estruturou por meio da separação de campos de conhecimento. Tal fato, resultou em um sistema marcado pela especialização acadêmica, pela construção de saberes

5 A Geografia carrega um papel formativo que deve "ajudar as pessoas a entenderem o mundo em que vivem. Essa é a meta, ao mesmo tempo simples e ambiciosa, profunda e específica: ajudar as pessoas a se localizarem. Mais do que a simples localização geodésica, poder-se-ia dizer que a meta básica da geografia é oferecer às pessoas conhecimentos que lhes permitam entender os lugares onde estão inseridas. Tendo como tema, por excelência, a relação entre os grupos humanos e a superfície terrestre, a questão posta a esta ciência é como se dá a instalação das sociedades nos diferentes lugares: a apropriação desses lugares, a transformação desses lugares, a organização política e econômica desses lugares. O que dá o tom da busca teórica da geografia é, portanto, a ocupação humana da Terra" (MORAES, 2013. p. 2).

parcelados e pela construção de disciplinas escolares desarticuladas. Com base nessa perspectiva, o conhecimento científico moderno quantificou e desintegrou a realidade em fragmentos e estabeleceu análises pormenorizadas, nas quais a totalidade foi anulada e a diversidade, a multiplicidade e a desordem dos fenômenos foram enquadradas em modelos analíticos engessados.

Com a industrialização, a divisão do saber em compartimentos foi aprofundada, o que decorreu, sobretudo, pela necessidade econômica em formar profissionais responsáveis por determinadas atividades. As moldagens escolares serviram a este propósito, e o parcelamento do conhecimento levou à construção de um cenário marcado por disciplinas isoladas, em que cada uma delas se especializou em analisar uma faceta da vida de maneira disjunta. Com base nas estruturas de pensamento moderno, construímos uma compreensão da realidade em partes, em porções simplificadas. A consequência desta prática no ambiente escolar tem sido a formação de jovens que apresentam dificuldades em construir conhecimentos globais, integrados e capazes de abarcar a complexidade da vida humana. Ao fragmentar a realidade em disciplinas e saberes escolares isolados, afastamos o pensamento da complexidade e não contribuimos para a compreensão do mundo em suas múltiplas dimensões.

Em relação à Geografia, o parcelamento dos saberes produziu um paradoxo, uma vez que a ciência espacial procura integrar, em suas análises, os elementos humanos e naturais. Apoiada em análises espaciais, o parcelamento da realidade, foi relativamente enfrentado na construção de análises geográficas. A compartimentação dos saberes, comum entre as ciências modernas e presente na estruturação das disciplinas escolares, não produziu na Geografia, uma identidade científica limitadora. Pelo fato de envolver em suas discussões uma compreensão integradora da natureza e da sociedade, os geógrafos foram levados a construir uma estrutura de pensamento transdisciplinar, que tende a



SUMÁRIO

complexificar as análises da realidade⁶. Contraditoriamente, apesar da natureza transdisciplinar da Geografia, a Geografia Escolar tem-se pautado por um saber compartimentado, fragmentado e pouco articulado. Em diversos momentos, os temas e as abordagens ocorrem em um arcabouço metodológico que dissocia os aspectos naturais e humanos, não conseguindo abarcar a totalidade do espaço geográfico.

O espaço geográfico é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história humana transcorre. O estabelecimento de uma espacialidade parcelada, que dissocia os objetos (materialidade) das ações (sociedade) não contribui para a construção de uma efetiva Educação Geográfica. Neste sentido, para que o Ensino da Geografia produza uma compreensão espacial emancipadora, devemos abandonar as caixas de conteúdos presentes nos currículos escolares, especialmente, no que tange às Geografias (urbana, agrária, física, econômica, entre outras) e estabelecer uma discussão que trate do espaço em sua integralidade e que construa uma análise espacial integradora.

Santos (2011), de forma elucidativa, indica um caminho que pode ser trilhado no ensino de Geografia. Para ele, devemos abandonar as parcialidades, os fragmentos do espaço, e estabelecer análises que se fundamentem no que ele nomeou de espaço banal. O espaço banal representaria o espaço de todos os homens, nele os indivíduos, independentemente de sua posição social, participam de sua construção; o espaço banal constituiria o lugar do acontecer solidário, não o espaço especializado, particular, adjetivado, fragmentado e parcelado, é nele que a interdependência se realiza, o que é provocado pelas

6 "A Geografia em um contexto em que se classifica e se pratica uma ciência disjunta, individualizada através de objetos que devem ser diferentes e únicos a cada ciência, se propõe em constituir uma ciência da relação entre natureza e sociedade, uma ciência da conjunção do natural e do social" (SUERTEGARAY, 2003, p. 44).

SUMÁRIO

situações de contato e de convivência⁷. É sobre esse prisma, apoiado na complexidade e na diversidade, inerentes ao espaço da vida humana, que devemos apoiar as práticas de ensino. É preciso afastarmo-nos das 'diversas geografias', dos retículos analíticos, para construir uma Geografia Escolar que se pautе pela integralidade, pela conectividade e pela interdependência dos elementos espaciais; uma Geografia que pense a um só tempo os objetos e as ações.

Buscando construir uma aprendizagem mais significativa, precisamos introduzir em sala de aula uma abordagem que encare a realidade de maneira integrada, que enfrente a complexidade do mundo e que seja capaz de reduzir o distanciamento entre os saberes⁸. Portanto, os diferentes conteúdos curriculares não devem ser pensados ou propostos separadamente, pelo contrário, eles devem ser inseridos em uma teia de conhecimentos, em uma visão complexa da realidade.

PRECISAMOS ADOPTAR UMA PERSPECTIVA MULTIESCALAR

As análises geográficas apresentam a capacidade de articular diferentes escalas. Contudo, no que tange à Geografia Escolar, ao longo das últimas décadas do século XX, consolidou-se uma visão de que o lugar

- 7 "As diversas geografias, isto é, a geografia dos transportes, a geografia do comércio, a geografia da população, a geografia da indústria etc. são parcialidades que consideram aspectos isolados do acontecer, às vezes como se fosse possível, além de isolar para a análise, fazê-lo, também, para síntese, o que é um grande risco. Estas espacializações singulares, como os transportes que fluem numa área, ou como o comércio, alteram o significado de uma região. Não é o espaço que se estuda assim, mas sim fragmentos dele. Quando me refiro à realização da economia, da sociedade, da cultura, da política, o que eu tenho são espaços adjetivados, o espaço econômico, o espaço cultural, o espaço político, o espaço social, mas o que quero entender e preciso entender, é o espaço banal" (SANTOS, 2011, p. 9).
- 8 O termo Aprendizagem Significativa apoia-se nos pressupostos formulado pelo pensador norte-americano David Ausubel. Para ele o processo ideal de aprendizagem ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo. Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em saber.

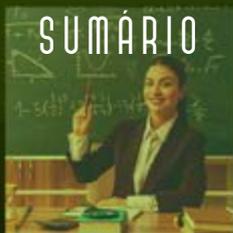
SUMÁRIO

deve pautar as práticas de ensino. De acordo com essa perspectiva, o lugar, o próximo, serviria como o ponto de partida preferencial para diversas práticas de ensino. A supremacia do lugar frente às demais escalas de análise é uma influência direta da teoria proposta por Piaget (1976).

Para Piaget, os sujeitos, no processo de construção de aprendizagens, operam com duas perspectivas de abstração: empírica e reflexiva. A abstração empírica, envolveria a capacidade dos sujeitos de estabelecerem reflexões a respeito dos objetos que estão em contato direto. Desta forma, o lugar, espaço vivido, a escala proximal, serviria de base para o estabelecimento de processos de aprendizagem, ou seja, a realização de análises por intermédio do contato direto com aquilo que se pretende entender. Por sua vez, a abstração reflexiva operaria em um nível de raciocínio mais complexo, mobilizando as habilidades de comparação, diferenciação, associação e aplicações conceituais frente a situações que envolveriam diferentes escalas. Neste processo, o próximo e o distante são colocados em permanente relação, ou seja, na abstração reflexiva o processo de aprendizagem não deriva apenas do vivido, manipulado, tocado e observado, mas, fundamentalmente, do universo de informações que possuímos.

Em nossos dias, frente às redes digitais, os indivíduos são submetidos a uma constante e maciça exposição de informações. Nesse cenário, o espacialmente distante não pode ser classificado como um objeto desconhecido. Atualmente, os avanços comunicacionais e informacionais permitiram a ampliação do conhecimento a respeito do globo terrestre, integrando, ao cotidiano dos sujeitos, imagens, sons e informações emanadas de pontos distantes do planeta. Desta forma, na escala do lugar, instância, por excelência abstração empírica, encontramos manifestações espaciais multiescalares, que permitem, concomitantemente, o estabelecimento de abstrações empíricas e reflexivas.

Ao encararmos o lugar como espaço de abstrações empíricas e reflexivas, apontamos a necessidade de estabelecermos práticas de



SUMÁRIO

ensino que se pautem pela multiescalaridade. Atualmente, é fundamental que na Educação Geográfica ocorra a articulação de diferentes escalas; o local e o global devem estar conexos, integrados na construção de raciocínios espaciais complexos, aspecto essencial para o entendimento da realidade em sua totalidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar, mas esse lugar não pode ser compreendido se não for realizada uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Se o lugar carrega a referência necessária para a construção de aprendizagens significativas, a análise multiescalar é capaz de abordar os conteúdos buscando explicações, causalidades, analogias e motivações.

Ao apontarmos a multiescalaridade como uma referência necessária ao Ensino de Geografia, buscamos superar o tratamento dicotômico e excludente dos fenômenos em sua escala local e global, pois muitas vezes essas dimensões são apresentadas como se não apresentassem relações. É com base na multiescalaridade que suplantaremos a conhecida abordagem dos círculos concêntricos, largamente utilizada no ensino de geografia, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, que expande analiticamente as escalas de estudo, partindo do mais imediato do aluno ao mais distante⁹. O questionamento à supremacia do lugar, não significa o seu abandono, mas, o estabelecimento de uma perspectiva que compreenda o lugar em consonância com outras escalas; a construção de uma prática de ensino que seja capaz de relacionar o espaço vivenciado (casa, bairro, escola, com seus elementos afetivos, subjetivos e empíricos) e o espaço conhecido (da cidade, do Estado e do Globo Terrestre). O vivido carrega o paradoxo da empiria, servindo de base para a construção

9 “A realidade dos alunos era a inspiração para todo e qualquer planejamento de atividades de ensino, proporcionando a ação destes sobre o objeto de conhecimento. A realidade fez do lugar o ponto de partida para o Ensino de Geografia, todavia, sem entender a essência do método dialético, a realidade continuava congelada em atividades descritivas, enumerativas e estáticas” (STRAFORINI, 2003, p. 584).

SUMÁRIO

de reflexões, mas, nenhuma prática educativa deve ficar restrita a uma escala. Em outras palavras, o próximo pode pautar o início da aprendizagem, porém, ele deve servir de base para o estabelecimento de abstrações complexas e amplas¹⁰.

Não há como conceber o mundo linearmente, estudando a totalidade espacial em camadas. O mundo não é o somatório das partes em separado, mas tomados como indissociáveis, ou seja, as camadas só fazem sentido se encaradas em conjunto. O que é explicitado por Santos (1997) ao afirmar que as partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes. Atualmente, é essencial que os docentes construam análises do lugar não apenas como localização de algo, ou como experiência cotidiana, familiar ou identitária, mas também, como instância que permita perceber diferenças, realizar comparações e compreender os processos que evidenciam as relações entre as diferentes escalas de análise. Ao não objetivar a construção de uma abordagem multiescalar, o docente corre o risco de afastar os alunos da compreensão dos processos espaciais, reforçando a abordagem em círculos concêntricos, característica dos processos tradicionais de ensino e que, cada vez mais, apresenta uma tendência ao insucesso.

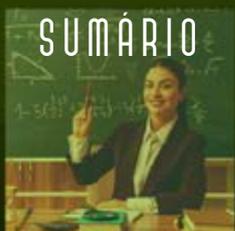
PRECISAMOS INSTRUMENTALIZAR OS SUJEITOS PARA A LEITURA ESPACIAL

Nas sociedades que antecederam à escrita, o conhecimento era transmitido de geração a geração por meio da oralidade e de práticas sociais. Neste cenário, a morte de uma pessoa idosa representava a perda de um vasto leque de conhecimentos. Com o advento

10 “(...) quando se evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está, na verdade, distanciando os cada vez mais” (STRAFORINI, 2002, p. 99).

da escrita, o saber passou a ser registrado em livros e territorializados em bibliotecas e espaços destinados à aquisição de conhecimentos. Este último padrão predominou até recentemente. Porém, com o crescente uso das tecnologias digitais e o estabelecimento das redes de comunicação, ocorreu uma mutação da nossa relação com o saber. Em nossos dias, as informações foram digitalizadas. De acordo com Levy (1999), o mundo digital em que vivemos, marcado pela existência do ciberespaço, produziu novas possibilidades de comunicação, alterando as relações com o saber e reduzindo a importância das instituições destinadas à aquisição de conhecimentos. Assim, os processos de ensino-aprendizagem que estavam restritos a espaços e tempos determinados, passou a ocorrer, simultaneamente, em espaços e tempos não-formais, como por exemplo, nos chamados espaços virtuais.

Frente a essa realidade tornou-se fundamental que os jovens passem a ter a capacidade de ler e interpretar as diferentes formas de linguagens presentes nas estruturas informacionais. Tradicionalmente, a educação geográfica carrega uma preocupação com a linguagem (carto)gráfica. Diversos estudos procuram esclarecer os caminhos para o desenvolvimento de uma efetiva e eficiente leitura de mapas, gráficos e tabelas, que representam um eixo central do Ensino de Geografia. Todavia, é preciso ressaltar que as representações gráficas, assim como, qualquer outra produção intelectual, científica ou não, compõe objetos culturais, estabelecidos por meio de visões de mundo, não constituindo verdades absolutas. São construções imagéticas da realidade, expressões visuais que se aproximam da realidade, mas, que não podem ser entendidas como representações fidedignas da realidade. Portanto, é preciso garantir que os estudantes adquiram a habilidade de leitura gráfica. Contudo, também é fundamental que os sujeitos desenvolvam a capacidade de perceberem as subjetividades e intencionalidades presentes nas representações gráficas; é fundamental que os estudantes reconheçam a importância de mapas, gráficos e tabelas, mas, é basilar



SUMÁRIO

garantir que os discursos, as intencionalidades e as posições políticas presentes em suas elaborações sejam percebidas¹¹.

Apesar de carregar uma elevada centralidade na educação geográfica, a linguagem (carto)gráfica constitui apenas um dos recursos de sua realização. Atualmente, outras formas de linguagens são empregadas com sucesso nas práticas escolares (textos de internet, letras de músicas, trechos de livros literários, vídeos, fotografias e jogos eletrônicos). É preciso que as representações de fenômenos espaciais presentes em diferentes linguagens sejam entendidas em suas intencionalidades constitutivas, uma vez que são narrativas da realidade, não a realidade. A cultura visual faz parte do cotidiano dos jovens, estando presente em sua percepção do mundo. Entretanto, o conjunto de imagens que percorre o nosso cotidiano, tem suas origens em processos de subjetividades hegemônicas do mundo, que contribuem, simultaneamente, para a construção da subjetividade de quem vê. Se a cultura visual envolve em sua produção subjetividades, é assim que devem ser consideradas no ensino, ou seja, devemos explicitar suas características, possibilitando com isso a construção e a desconstrução das representações espaciais.

Frente à elevada produção e disponibilidade pelo meio digital, o ofício da Educação Geográfica tem se tornado um desafio cada vez maior, uma vez que além de adquirir os conhecimentos relativos à Ciência, exige-se que os educadores saibam selecionar, utilizar e interpretar diferentes formas de linguagens. Tornou-se fundamental que o docente tenha a capacidade de, diante da diversidade de possibilidades, investigar e escolher as mais adequadas para o estabelecimento

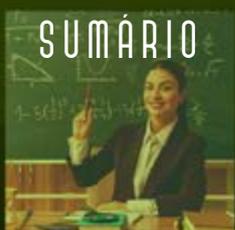
11 “O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo. E é no ensinar a fazer a leitura do mundo e, portanto, não como ocorre esse processo de aprendizagem que se poderia retirar da geografia esse rótulo de matéria decorativa. Mas qual é o significado dessa leitura para os alunos do ensino básico? Saber ler uma informação do espaço vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado” (CASTELAR, 2005, p. 212).

SUMÁRIO

de situações de ensino-aprendizagem que promovam a emancipação dos sujeitos. Deste modo, o instrumental gráfico não pode ser reduzido a um tópico do conteúdo, como muitas vezes ocorre. Tradicionalmente, em diversos currículos escolares, a Cartografia é reduzida a um tópico, um momento em que os elementos que compõem um mapa são apresentados. Superada essa etapa, as manifestações gráficas se transformam em ilustrações, servindo apenas para referendar uma informação exposta aos discentes. Na construção de um novo sentido para a Geografia Escolar, a leitura gráfica deve fazer parte de todas as práticas de ensino, de forma transversal, integrando-se aos diversos temas, de forma que as intencionalidades presentes nas representações da realidade sejam percebidas, confrontadas, afirmadas ou negadas. Os discentes devem perceber que a leitura gráfica não se limita ao mapeamento, à localização dos objetos e à tabulação de informações, mas, fundamentalmente, à percepção das representações da realidade empregadas em cada uma delas.

PRECISAMOS SELECIONAR CONTEÚDOS SOCIAL E TERRITORIALMENTE RELEVANTES

A riqueza de informações a que estamos submetidos cotidianamente, associado ao hibridismo analítico vivenciado na Geografia, concretizam uma diversidade de temas e tópicos que poderão ser utilizados nas atividades de ensino. Existem múltiplos caminhos que poderão ser percorridos nos processos de ensino-aprendizagem. Tal fato, torna, imprescindível, que sejam construídos quadro temático-conceituais capazes de atender aos objetivos propostos. Neste ponto uma ressalva deve ser feita, pois o quadro temático-conceitual representa o meio necessário para se atingir os objetivos planejados, mas, não podem representar o que buscamos desenvolver. Os temas que



SUMÁRIO

orientam as aulas são formas de desenvolver a capacidade de leitura espacial, formas de compreender a complexidade do mundo, seus aspectos fundamentais e formas de superação de seus problemas.

Infelizmente, muitos docentes centram suas aulas na exposição de quadros temáticos-conceituais e encaram a memorização desses conteúdos como o objetivo a ser alcançado. Aspecto que leva, inevitavelmente, ao estabelecimento de práticas pedagógicas distantes da realidade vivenciada no entorno das instituições de ensino¹². Esse é o resultado direto do emprego de currículos prontos, estabelecidos com base na padronização de saberes e metodologias de ensino. O engessamento provocado pela indiscriminada utilização de currículos prontos determina a ocorrência de aulas que não carregam significância, que transformam o saber geográfico em um conjunto de informações desinteressantes e irrelevantes.

Devemos abandonar as práticas formativas assentadas em conteúdos distantes da realidade dos alunos. A construção de processos de aprendizagem significativos decorre da relação que estabelecemos entre as novas ideias, informações e conceitos e o conjunto de saberes disponíveis e previamente adquiridos pelos indivíduos. Em outras palavras, devemos procurar construir uma Geografia Escolar apoiada em aprendizagens, que seja relevante para os sujeitos, que esteja conectada a conhecimentos socialmente produzidos e que alicerce a construção de conhecimentos que possam ser compartilhados.

12 “pensar a geografia como uma disciplina que ensina a memorizar informações soltas é uma ideia equivocada. Por isso construir a ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio da geografia, e da geografia escolar. Mais, ainda, pensar que os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais. (...) Todas as tentativas são em direção a renovações que implicam mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem necessárias para que o aluno reflita sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço. No entanto o discurso praticado nos séculos XIX e XX continua a ser reproduzido até hoje. Por isso a geografia escolar ainda aparece no currículo como sendo aquela área de conhecimento de menor aplicação prática fora da escola, mesmo que essa situação receba críticas desde meados de 1980” (CASTELAR, 2005, pp. 211-212).

SUMÁRIO

Portanto, as práticas docentes não podem ser direcionadas, exclusivamente, por manuais, normas curriculares e livros didáticos. A definição dos currículos oficiais é, essencialmente, o espelho das relações de poder existentes na sociedade. Na construção dos currículos oficiais, algumas vozes têm mais força e expressão, enquanto outras são silenciadas ou mesmo distorcidas. A construção destes documentos não carrega uma neutralidade, pelo contrário, demonstram as contradições existentes nas sociedades. Assim, determinados grupos sociais não estão representados nestes documentos, seus conceitos, sua cultura e suas relações socioespaciais estão alijadas do saber escolar e, conseqüentemente, ausentes das salas de aula. Ao contrário de procurarmos cumprir a totalidade dos manuais, devemos buscar estabelecer paralelos espaciais entre os saberes ensinados e vivenciados pelos alunos, construindo conexões conceituais e procedimentais.

O Ensino de Geografia, adaptado aos novos tempos, torna imperativo que os documentos oficiais e as estruturas temáticas, sejam territorializadas. A transposição didática, ou seja, a transformação do saber acadêmico em um saber a ser ensinado, não pode ser automática, ela deve ser estabelecida com base nos diferentes contextos existente nas escolas e vivenciados pelos estudantes em suas práticas sociais¹³. A transposição didática, independentemente de nossas opções políticas ou de nossas referências acadêmicas, deve se pautar pela apresentação de contextos socioespaciais próximos à realidade da escola e dos alunos. O educador deve se apresentar como um pensador reflexivo, o que implica em realizar uma profunda avaliação a respeito dos conhecimentos geográficos a serem apresentados aos estudantes e, conseqüentemente, a relevância que esse quadro temático-conceitual pode produzir no cotidiano dos

13 A transposição didática é entendida como um processo, no qual “um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

SUMÁRIO

estudantes¹⁴. Deste modo, cabe ao docente a condução do ensino, mas, é papel dos estudantes, sujeitos dos processos de aprendizagem, fomentarem o caminho que será trilhado.

Atualmente, cada vez mais, o espaço escolar sofre influência das relações estabelecidas pelos agentes sociais que, direta ou indiretamente, se relacionam com os processos formativos. A escola deve ser pensada como uma expressão das relações e das formas de socialização existentes, um espaço que se encontra permanentemente integrado com a rua, com os equipamentos públicos de lazer, de compras, com os espaços religiosos, com as redes virtuais e com as diversas expressões culturais existentes. Desta forma, as múltiplas experiências vivenciadas fora dos muros escolares não devem ser desprezadas pela Educação Geográfica. Pelo contrário, elas devem ser valorizadas e evidenciadas, pois não há como impor unilateralmente uma ordem à realidade vivida, uma vez que os alunos expressam no ambiente escolar as múltiplas facetas do vivido. Os itinerários pedagógicos propostos pela Geografia devem ser pensados com base nas questões presentes na comunidade escolar. Não é a 'sala de aula' e a realidade dos estudantes que devem se adequar aos documentos normativos, mas, os currículos escolares devem ser adequados a realidade vivenciada pelos jovens. É refletindo sobre aspectos reais que o raciocínio geográfico se torna significativo. Desta forma, devemos nos afastar da homogeneidade, dos currículos prontos, e procurar as singularidades que uma Educação Geográfica pautada em tópicos e temas social e territorialmente relevantes pode produzir.

14 "A geografia escolar (será que existe mais de uma geografia?), mais do que nunca, deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço! Tal postura procura dar conta da compreensão da vida social refletida sobre os diferentes sujeitos, agentes responsáveis pelas (trans)formações. Com isso, parece ficar mais fácil para o sujeito reconhecer as contradições e os conflitos sociais e avaliar constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e, quando desejar, buscar mecanismos de intervenção" (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (a palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1997, p. 13).

Em nossos dias, muitas escolas continuam encarando os estudantes como indivíduos que não carregam desejos, sonhos e vontades; indivíduos que devem se submeter a uma disciplina que não encontra mais respaldo social. O espaço escolar, ainda muito marcado pelos procedimentos inerentes ao seu período de formação, impõe um trabalho em ritmo acelerado, fragmentado, sem reflexão e sem integração entre os docentes, o que dificulta a experiência da inovação e favorece a existência de práticas insípidas, sem sentido real e descoladas do mundo vivido. Em razão dos desafios impostos, alguns professores, sentem-se inseguros e adotam atitudes conservadoras, optando por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos e reproduzindo práticas que são incapazes de promover uma Educação voltada para a emancipação dos estudantes. Encaram a sala de aula como uma estufa, em que a função dos sujeitos que se encontram na condição de alunos é engolir um conjunto de noções e depois cuspi-las em avaliações padronizadas e, inúmeras vezes, sem sentido.

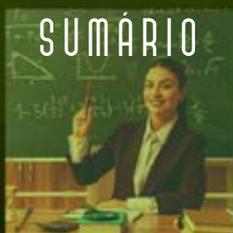
Em um extremo oposto, existem professores inovadores, variando métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, utilizando diferentes recursos, procurando adaptar esses aspectos a realidade dos alunos, ao contexto das escolas. As inovações se manifestam também em práticas avaliativas

SUMÁRIO

cada vez mais qualitativas e formativas e na busca de um relacionamento mais negociado e dialógico com os estudantes. É cada vez maior o número de docentes que pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover uma aprendizagem significativa. Tais professores não buscam a simples utilização de recursos técnicos, comumente, apontada como a receita para um ensino inovador, eles sabem que isso não basta, por isso se abrem ao novo e a novas práticas.

Tais práticas estão produzindo um novo sentido para as escolas. Neste novo modelo, as instituições de ensino não devem continuar sendo encaradas como locais exclusivos da Educação, mas, pontos de partida da construção de processos formativos amplos e socialmente relevantes. Atualmente, por exemplo, as cidades, grandes ou pequenas, estão sendo vistas como espaços com potencial educativo, tais como bibliotecas públicas, praças, ruas, parques, clubes, organizações sociais entre outros. No entanto, o conservadorismo pedagógico tem limitado o acesso a estes espaços, que permanecem, muitas vezes, descolados dos processos de aprendizagem. Processo semelhante ocorre com as novas tecnologias, sobretudo, em relação às redes informacionais, que possuem a capacidade de conectar instituições e indivíduos geograficamente distantes. Existe uma potência formativa pouco explorada e aproveitada nas escolas; uma potência que é capaz de contribuir para a construção de uma Educação significativa, emancipadora e capaz de expressar a riqueza da existência humana, ampliando nossa capacidade de conviver com as diferenças.

O caminho para a construção deste novo modelo escolar é longo, estamos apenas no início do percurso, porém, estamos caminhando de forma contínua. O Ensino de Geografia no século XXI pode e deve contribuir para este processo. Devemos ensinar os estudantes a descobrir, a trilhar seu próprio caminho, não apenas reproduzir conteúdos acadêmicos, pelo contrário, tais conteúdos devem ser reatualizados, reelaborados em função dos alunos e dos territórios. Portanto, devemos abandonar o tripé metodológico da Geografia tradicional – localizar, descrever



SUMÁRIO

e analisar – precisamos atingir um cenário pedagógico em que a compreensão, a comparação, a sistematização e a relação se tornem marcas do fazer geográfico em sala de aula. Devemos ensinar a aprender a aprender e a Geografia Escolar deve, fundamentalmente, ensinar a viver!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUSUBEL, D. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericans, 1980.

CAPEL, H.; URTEAGA, L. **Las Nuevas Geografias**. Barcelona: Salvat Editores. 1983.

CARLOS, A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTELAR, S. Educação Geográfica: a Psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 66, pp. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, A.; CALLAI, H.; KAERCHER, N. **Geografia: prática pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. In.: **Boletim Goiano de Geografia**. No 22(2), pp. 123-136. 2002.

CAVALCANTI, L. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLAVAL, P. **Terra dos Homens: A Geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble: La pensée Sauvage. 1991.

DELEUZE, G. **Conversações – 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População: Curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.



MARINO, L. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 5, no 10, pp. 19-30, 2018, jul/dez.

MARINO, L. Derrubando muros e cercas: novas abordagens para o ensino da Geografia no século XXI. **Revista E-mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, pp. 157-179, maio/ago, 2018.

MORAES, A. O Sentido Formativo da Geografia. **Revista de Estudos Avançados da USP**. 2013. pp.1-12. volume, página inicial e final. Disponível na internet <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/sentidoformativogeografia.pdf>. Acesso em:10 de dezembro de 2017.

MOREIRA, M. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas** – problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2a ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. Geografia: além do professor? **Revista Geographia**. Niterói – Rio de Janeiro, v.13, n.25, pp.7-15, 2011.

STRAFORINI, R. A Totalidade mundo nas primeiras séries do Ensino Fundamental: Um desafio a ser enfrentado. **Revista Terra Livre**. São Paulo, Ano 18, vol.1, No 18. pp. 95-114. 2002.

SUERTEGARAY, D. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Revista Geosul**, Florianópolis, v.18, n.35, pp. 43-53, jan./jun. 2003.

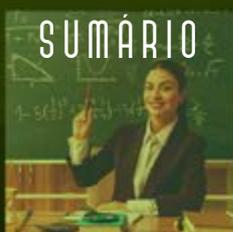
SUMÁRIO

3

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira
Cláudia Leão de Carvalho Costa
Ana Paula Coelho Barbosa
Tiago Mendes de Oliveira
Danielle Carolina da Silva Guerra

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DE LÍNGUA INGLESA EM CRIAÇÃO DE *MEMES* LIVRES: reflexões sobre multimodalidade, letramentos e direitos autorais





SUMÁRIO

Resumo: O processo de formação de educadoras/es na contemporaneidade tem demandado cada vez mais o desenvolvimento de habilidades para lidar com a cultura digital na prática pedagógica, inclusive com gêneros multimodais. Pensando nesse contexto, este trabalho tem por objetivo descrever uma sequência didática (SD) elaborada para ensinar a criar memes utilizando recursos virtuais livres. Entre outros, se baseia nos conceitos de Letramento Digital (RIBEIRO, 2021), Pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003), Paradigma Reflexivo (SCHÖN, 1997), Semiótica Social e Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021), e Cultura Livre (LESSIG, 2004). A publicização da experiência se justifica, entre outros motivos, para que sirva de inspiração para que outras/os educadoras/es possam optar por práticas que coadunem com o trabalho colaborativo e com a cultura livre.

Palavras-chave: Pedagogia Pós-Método; Paradigma Reflexivo; Cultura Livre; Sequência Didática; Recursos Educacionais.

INTRODUÇÃO

O processo de formação de educadoras/es na contemporaneidade tem demandado cada vez mais o desenvolvimento de habilidades para lidar com o digital na prática pedagógica (MARTINS, 2020). No que diz respeito ao ensino de línguas, essa demanda aparece inclusive na abordagem via gêneros textuais multimodais (RIBEIRO, 2021), e dentre eles, os que emergiram no contexto das tecnologias digitais (MARCUSCHI, 2009). No entanto, essa capacidade não é inata ao ser humano e, nem tão pouco, às/aos profissionais, e requer pensar numa formação ao longo da vida para lidar com as incertezas que vão emergindo na educação a partir das transformações sociais (IMBERNÓN, 2011) inerentes à cultura digital.

Pensando nesse contexto, este trabalho tem por objetivo descrever Sequência Didática (SD) elaborada para ser desenvolvida em um minicurso para a formação de professoras/es de língua inglesa (inicial e/ou continuada). A SD tem o propósito de ensinar a criar *memes* utilizando recursos livres, baseados na concepção de materiais didáticos virtuais livres proposta por Souza (2016).

A ideia dessa sequência didática surgiu a partir da vivência pessoal e profissional das/os autoras/es com questões relacionadas à apropriação (SOUZA, 2019) de gêneros digitais por professoras/es de línguas. Nossas observações nos levaram a refletir sobre a possibilidade da existência de educadoras/es que tiveram pouco ou nenhum acesso a debates e leituras a respeito das tecnologias no ensino de línguas durante a sua graduação ou ao longo de sua experiência didática. Com isso, nos deparamos com as dificuldades das/os docentes em lidar com o universo digital, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento digital (RIBEIRO, 2006; 2009; 2021) em língua inglesa e com textos multimodais.

SUMÁRIO

Para que a/o professor/a consiga contribuir para o desenvolvimento dos letramentos necessários e saber lidar com gêneros digitais, é preciso que antes se aproprie desses conhecimentos para que consiga mediar a aprendizagem com as/os estudantes.

Nesse sentido, a elaboração da SD justifica-se pela necessidade de desenvolver o letramento digital (RIBEIRO, 2006; 2009; 2021) de professores de língua inglesa para o trabalho com gêneros multimodais e digitais num prisma reflexivo e crítico (SANTANA, 2017; SCHÖN, 1997). Portanto, propomos, em linhas gerais, reflexões sobre o gênero *meme*, seus aspectos composicionais, a utilização de imagens e a questão dos direitos autorais. A fim de alcançar tal finalidade, a construção da SD fundamentou-se, essencialmente, nas teorias e princípios do Letramento Digital (RIBEIRO, 2021), da Pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003), do Paradigma Reflexivo (SCHÖN, 1997), e da Semiótica Social, especialmente, a concepção de Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021). Partindo desses pressupostos, propomos também o auxílio nas escolhas de imagens e textos sem *copyright*; o incentivo à utilização de materiais livres disponibilizados para a educação, na *internet*; e a reflexão crítica e a autonomia de docentes e discentes para a criação e o desenvolvimento de *memes*, com intuito de criação do gênero textual para fins didáticos.

Devido à finalidade e extensão deste texto, apresentaremos e discutiremos uma sequência didática que foi desenvolvida para a proposta de um curso de formação continuada (extensão) com duração de oito horas e de uma oficina com duração de noventa minutos, ambos temas deste trabalho. A discussão será amparada com base nos princípios que subsidiaram a construção dessas atividades.

SUMÁRIO

REFERENCIAL TEÓRICO: OS MEMES E A EDUCAÇÃO

O desenvolvimento de uma SD sobre o uso de *memes* no ensino de língua inglesa, como será detalhado no capítulo seguinte, se fundamentou em diversos trabalhos teóricos. Inicialmente, cabe pensar o próprio gênero em questão. O “*meme*” é um conteúdo que se espalha com facilidade na *internet*, fenômeno nomeado de “*viralização*”, e é reconstruído de forma repetitiva por diversas pessoas, geralmente de forma anônima. A despeito de ser geralmente associado ao modo visual, pode ser construído por diversas linguagens: imagens estáticas, imagens em movimento (vídeos, animações), áudios, escritos (palavras ou expressões), efeitos ou filtros.

Como defende Ana Elisa Ribeiro (2021) os *memes* são *remixes* de circulação em meios digitais, ressignificando outros textos bastante conhecidos em forma de “apropriações e releituras humorísticas e inteligentes”. Ademais a autora defende que “(...) são construídos numa lógica de apropriação insurgente, rebelde, sarcástica e/ou cínica, para criticar e fazer pensar” sobre uma temática ou tema (RIBEIRO, 2021, p. 141). E estas características o fazem interessante para incitar reflexões e interações.

Os *memes* fazem parte das possibilidades contributivas e colaborativas do trabalho da/o professor/a com o gênero textual e advêm das tecnologias digitais que permeiam a escola, mas que nela ainda participam timidamente. Autores como Mendonça e Soares (2019, p. 120) aduzem que “nos obrigam a refletir sobre a resistência aos avanços tecnológicos e as questões que têm gerado esse descompasso entre o ambiente escolar e a vida social de seus atores”. E, dessa maneira, desenvolver e formar profissionais, que trabalham o meme como gênero textual e produção de escrita, faz-se importante para criar

SUMÁRIO

possibilidades e competências e dessa forma melhorar a competência comunicativa, de professoras/es e estudantes.

Esse gênero discurso, o *meme*, que surge nos espaços virtuais, expressa a pluralidade cultural e a diversidade existentes na sociedade contemporânea, aborda assuntos relacionados aos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais e abrem espaço para tratar inúmeros assuntos e temáticas em sala de aula. Outro objetivo didático que permite trabalhar é o humor, pois explora o caráter criativo, lúdico e bem-humorado em sua criação, conforme o objetivo a se atingir. Há, ainda, a possibilidade de junção de mais de um gênero ou linguagem, criando significados e explorando outros modos semióticos.

Dessarte, ainda, apresenta a possibilidade, de construção em diálogo com outras áreas, como história, artes, antropologia, entre outras, promovendo a interdisciplinaridade. O *meme* torna factível novas criações, ampliação do conhecimento de mundo e novas descobertas. Ademais, permite analisar todo o circuito da produção, circulação e veiculação do texto, favorecendo abordagens didático pedagógicas amplas no repertório de estratégias de ensino e a compreensão dos gêneros textuais.

Os elementos mais significativos na produção do *meme* para Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019) são:

o(s) produtores pode(m) explorar recursos semióticos (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, tipografias, discursos etc.) para a constituição do texto, mas para entender a(s) proposta(s) de sentido(s) apresentadas pelo(s) autor(es) é necessário que o(s) leitor(es) recupere(m) as pistas fornecidas para a interpretação, o que demanda a mobilização de conhecimentos prévios, a realização de inferências, a percepção das relações intertextuais, além de habilidades relacionadas aos multiletramentos, que abarcam dimensões culturais inerentes aos textos e dimensões semióticas relativas aos efeitos de sentido decorrentes das escolhas dos recursos utilizados na produção. (FERREIRA; VILLARTA-NEDER; COE, 2019, p. 123).

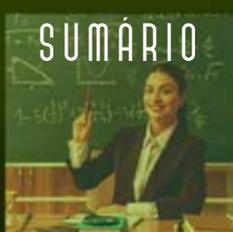
SUMÁRIO

É mister observar, no entanto, que os *memes* têm vida curta, nascem e são veiculados em um espaço de tempo, e deixam de circular perenemente. São efêmeros e articulam-se nos contextos que se veiculam. Podem não ter sentido em espaços outros, pois dependem de um contexto específico para formação de sentido. Portanto, o trabalho com esse gênero discursivo deve ser pautado por planejamento e reflexão.

De maneira geral, as estratégias para construção de *memes* e para a compreensão de características do gênero textual, e todo o funcionamento discursivo envolvido, oferecem instrumentos de trabalho e desenvolvem aptidões e posicionamentos em relação ao uso da língua. Então faz-se importante na formação docente, especialmente, de línguas, pois promove aproximações com cotidiano social, instrumentaliza para exercitar as múltiplas semioses e, ainda, auxilia professoras/es e estudantes a interagirem e interpretarem melhor os contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e virtuais ou digitais.

Essa perspectiva é consoante com a Pedagogia Pós-Método, que defende a tese de que enquanto o conceito de método outorga às/aos teóricas a elaboração das teorias, o pós-método outorga às/aos professoras/es a possibilidade de elaborarem teorias baseadas nas práticas. Portanto, a centralidade e as decisões deixam de ser prerrogativas das/os teóricas/os, habilitando os demais autores para a criação de práticas locais e específicas (KUMARAVADIVELU, 1994).

Nesse norte, a Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003) traz, a partir de seus parâmetros constitutivos, a concepção principal que embasa a construção da sequência didática (SD) de criação de *memes*. Esses parâmetros são: Plausibilidade ou Praticabilidade (empoderamento da/o professor/a ao incentivar que teorize de forma integrada com a prática), Particularidade (sensibilidade ao contexto de utilização) e Possibilidade (incentivo a questionamentos sobre o *status quo* e à transformação social).



SUMÁRIO

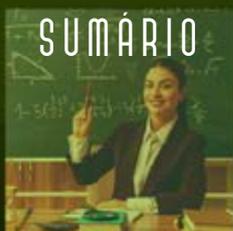
Em relação ao senso de plausibilidade, Kumaravadivelu (2003) traz a ideia da compreensão subjetiva do trabalho criativo da/o professor/a, do que ela/e produz e planeja para sua prática docente. Esta compreensão subjetiva pode ser alcançada pela experiência como aprendiz em um minicurso que elaboramos, no qual as/os participantes podem aprender a criar o gênero textual “*meme*” e relacioná-lo com a formação para o ensino de língua inglesa. Ademais, no diálogo com os pares, terão a oportunidade de aprenderem a trabalhar com materiais livres e recursos abertos sobre uma temática, visando à formação profissional na vivência como aprendizes.

Em referência ao parâmetro da particularidade, a elaboração do minicurso visa relacionar a compreensão das especificidades linguísticas, socioculturais e políticas ao trabalho com recursos educacionais livres e, nesta perspectiva, vale deixar de lado as metodologias de trabalho genéricas e predeterminadas ao operar e manusear os materiais licenciados ou padronizados.

Em se tratando do parâmetro da Possibilidade, este está relacionado à concepção de que para o ensino e a aprendizagem, os elementos linguísticos funcionais, entre os quais os *memes* se inserem, trazem à tona a possibilidade de trabalhar a consciência sociopolítica, e os conhecimentos que as/os estudantes trazem consigo para a sala de aula, ou seja, são as visões de mundo e as realidades distintas que se apresentam nas suas elaborações e criações. Entender um contexto e os encadeamentos sociais e relacionais são ensinamentos que Kumaravadivelu (2003, p. 542) aponta, e traz a concepção de que:

Toda pedagogia implica em relações de poder e dominação, sendo implementadas de modo a criar e sustentar desigualdades – conta com o reforço do posicionamento dos aprendizes e professores enquanto sujeitos em diálogo e em interação.

Desse modo, isso significa ensinar as estratégias para encorajar as pessoas a questionarem o *status quo* de subjugação em que se



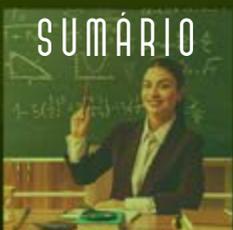
SUMÁRIO

encontram. É um parâmetro ensinado também por pensadores como Paulo Freire (1967), assim como Kumaravadivelu (2003), que afirma se tratar de um princípio amplo, referindo-se a uma pedagogia relativa às estratégias de sala de aula, pensada na escolha de materiais instrucionais, e, metas curriculares, nas avaliações e em uma gama de experiências vivenciadas pelas/os aprendizes. Nesse sentido, o autor trata a ideia da possibilidade como engajamento crítico e consciência sobre poder, política e ideologia social. Portanto, os *memes* trazem a possibilidade de conscientização, de contextualização e de personalização aos contextos de uso e de debates relacionados ao entendimento sobre interesses e ideologias.

Ademais, abre-se a possibilidade de discussão e implicações da utilização na vida das/os estudantes, oferecendo níveis mais profundos de apropriação e de personalização do conhecimento em estudo de gêneros textuais, entendidos aqui como multimodais. Estes se valem de diversos modos semióticos, pois os aspectos da materialidade e os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para a construção de significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021).

E os significados, sob este ângulo, se tratam dos sentidos da leitura, que geram interpretações e compreensões de modos de uso. Ribeiro (2021) também entende ser importante, para isso, que as camadas ou etapas de produção estejam envolvidas na composição textual: como a escolha do verbo, imagens, projetos gráficos, diagramação, *template*, programação, seleção de elementos para composição etc.

Consoante a isso, os espaços de interação multimodal como a *Web*, onde se veiculam os *memes*, são locais produtivos para práticas do letramento digital e de produção de textos multimodais, como afirma Ribeiro (2021). A autora diz ainda que “As novas tecnologias podem incrementar nossas habilidades de seleção, de modos e recursos expressivos”, pois, segundo ela, vivemos em tempo de “*escreler*” em múltiplas linguagens.



SUMÁRIO

Destarte, nas relações sociais, há uma demanda maior do letramento digital, que pode ser compreendido como “o domínio (ou não), pelo leitor, dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital”, de acordo com Ribeiro (2006, p. 135), em que a/o leitor/a letrada/o ganha a versatilidade de lidar com gêneros textuais diversos sem ter a sensação de estranhamento. A autora explica ainda que (2006, pp. 135-136):

O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo.

Visando que as pessoas possam explorar os gêneros e suportes e, portanto, ampliando as possibilidades do letramento, os ambientes virtuais trazem a perspectiva de processos de aprendizagem dinâmicos. São espaços de compartilhamento e de colaborações, mas que requerem o domínio de habilidades de investigação, navegação, de pesquisa, de *design* e de colaboração. A este domínio Martins (2020, p. 43) denomina de Letramento didático-digital. A autora o descreve como:

A capacidade individual e social de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Logo, o letramento digital torna-se uma competência requerida à formação de professoras/es, dentre diversas outras. A partir do desenvolvimento dessas habilidades, é possível que as/os profissionais consigam refletir criticamente sobre como estimular a interação e a autonomia das/os estudantes de línguas, especialmente a inglesa, atendendo-se ao contexto de ensino e de aprendizagem em que os sujeitos se inserem. A partir disso se deduz que seja uma apropriação de uma ação, um saber fazer crítico.

SUMÁRIO

Pensando em uma perspectiva pós-método e de letramento, é fundamental incentivar e promover a autonomia de docentes e discentes. A autonomia social se relaciona à habilidade de tornar-se um membro cooperativo em uma comunidade de aprendizagem, se relaciona à capacidade de interação com outras/os membras/os sociais e com a gestão da aprendizagem. Ao solucionar um problema relacionado à construção do conhecimento, a/o estudante tem a iniciativa de buscar o diálogo com professoras/es e pares para trocar impressões e saber o *feedback* sobre o resultado do produto que se criou. Trata-se da verificação e checagem dos conceitos e da apreensão do que se aprendeu. Para tanto, a colaboração para reunir informações, a responsabilidade de consultar referências e coletar material temático devem ser habilidades observadas para a consolidação do trabalho de formação e desenvolvimento criativo e educacional.

A autonomia no sentido estrito significa desenvolver a capacidade de aprender a aprender, e a ação de aprender seria um fim, “significa assumir o comando da própria aprendizagem” (SOUZA, 2016). Outra face da autonomia que empodera as/os aprendizes e os tornam pensadoras/es críticas/os relaciona-se à autonomia libertadora. Para o Kumaravadivelu (2006) citado por Souza (2016, p. 53),

Autonomia libertadora vai muito além [do aprender a aprender], procurando auxiliar os aprendizes a reconhecer os entraves sócio-políticos que os impedem de realizar plenamente o seu potencial humano e munindo-lhes com as ferramentas intelectuais e cognitivas necessárias para superá-los.

Esta autonomia promove a possibilidade de as pessoas reconhecerem os aspectos sociopolíticos e a expressão do potencial em operar ferramentas para a crítica social. Desse modo, desenvolve a intelectualidade que se revela na produção crítica do *meme* e sua distribuição nos canais sociais, por exemplo.

SUMÁRIO

Ademais, o princípio da autonomia está relacionado à capacidade de aprendizagem do estudante e à sua capacidade de perceber seu estilo próprio de assimilação da temática. Está diretamente relacionada às estratégias para apropriação dos conceitos e como desenvolver as habilidades mobilizadoras para criar, por iniciativa própria, a elaboração de novos produtos a partir do que aprendeu, como pensa Parreiras (2019).

Neste contexto, os *memes* são os produtos da aprendizagem, das interações com dinâmicas sociais com os novos gêneros que nascem das tecnologias digitais. Os produtos da SD podem ser pensados, confeccionados e estruturados pela escrita multimodal, com textos criativos, trabalhos gráficos, atividades relacionadas ao gênero e as referências que possam adequá-los ao contexto social. A capacidade de avaliar este processo de aprendizagem se insere na habilidade do sujeito e da sua forma de desenvolver e aprender, ou seja, da autonomia. Portanto, a autonomia refere-se à autogestão deste processo de criação e de aquisição do conhecimento (confeccionar um *meme*) e a iniciativa de fazer por conta própria, criando e atribuindo a licença que se deseja.

Outro princípio norteador da SD elaborada é a sensibilidade ao contexto, a importância de contextualização à realidade, ao ambiente e vivências do estudante. Esse princípio torna-se pertinente para que a atividade criativa e de produção seja interessante às/aos estudantes, para que parta de um interesse atual e com potencial de motivação. A cultura digital torna-se atraente e faz parte do interesse e do estilo das/os aprendizes. A partir disso, a pesquisa de material, identificando tópicos de interesses e estilos de aprendizagem, promove o engajamento afetivo e estimula respostas emocionais (DARICI; TOMLINSON, 2016). A escolha de textos potencialmente envolventes para conduzir as tarefas e o pensamento analítico, projeções de imagens visuais e escrita criativa promovem interações genuínas.

SUMÁRIO

Para que a/o professor/a possa ter essa sensibilidade ao contexto, é preciso lançar mão do processo reflexivo desde a sua formação, estendendo-o à sua prática pedagógica formativa. E assim, o paradigma reflexivo embasa a SD descrita uma vez que os materiais e a dinâmica a serem utilizados se pautam no processo de reflexão para a construção do conhecimento. Esse paradigma traz implícitas as ideias de Freire (1996), em que o processo de construção de conhecimento torna-se positivo quando ocorre por meio da empatia e da reflexão crítica. Constitui, em ampla medida, uma reflexão sobre a experiência vivencial quanto aos aspectos de participação social, constituindo-se em uma forma de trabalhar com as mídias sociais e com o contexto e as realidades das/os estudantes.

De acordo com Liberali (2002), o paradigma reflexivo se refere à capacidade de investigação, ao princípio de reflexão crítica e de utilizar a prática educativa como um exercício para promover mudança em níveis individual, escolar e social. Esse paradigma está atrelado à construção consciente de uma forma de ensinar e de aprender; em pensar sobre as influências que a prática pedagógica desenvolvida exerce na formação da sociedade e da/o estudante, conforme as ideias de Vieira-Abraão (2002), Schön (1997) e Imbernón (2011).

Ao incluir a reflexão sobre sua prática para desenvolver-se enquanto docente e para aprimorar as suas estratégias e seus recursos de ensinar, a ação conduz a/o professor/a à percepção crítica do que se faz e como pode/deve ser aperfeiçoado. Com a reflexão, a/o educador/a torna-se capaz de questionar a própria prática, a fim de, observar melhor o contexto de ensino e, dessa forma, consegue lidar melhor com as incertezas e com as dificuldades que possam surgir ao ensinar línguas no mundo contemporâneo, cujas interações sociais estão fortemente mediadas pela tecnologia digital (IMBERNÓN, 2011; SCHÖN, 1997). Cabe à/ao professor/a esse processo reflexivo para conseguir realizar as transposições didáticas necessárias dos gêneros presentes no universo digital.

SUMÁRIO

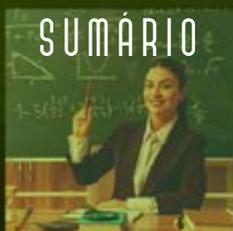
Neste sentido, a/o docente, ao trabalhar o gênero *meme*, envolve as/os estudantes em uma rediscussão de papéis, em que esses têm a iniciativa de criação e de publicação do trabalho nos ambientes, presencial e virtual. Há a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem ativa por meio da atividade, e também da reorganização das formas de trabalho docente, dando lugar a novas formas de ação.

Além da concepção pedagógica expressa anteriormente, o conceito de cultura livre é fundamental para o presente trabalho. A cultura dominante em nossa sociedade funciona na forma de permissão, na qual para criar é necessário autorização de empresas e pessoas que produziram antes. Ao contrário, a cultura livre, é aquela na qual as pessoas criam e recriam os bens culturais, sem autorização de outrem (LESSIG, 2004). A liberdade para compartilhar e explorar é maior e com possibilidades diversas.

Na mesma perspectiva, Pierre Lévy (2003) defende que há uma inteligência coletiva, distribuída e coordenada em tempo real na sociedade, em toda parte, mobilizando as competências e gerando enriquecimento cultural mútuo das pessoas. Essa concepção vai de encontro à visão tradicional na qual somente algumas pessoas são capazes, produtivas ou inteligentes. Nesse viés, todas podem produzir, gerar bens culturais, construir novas soluções, sempre de maneira coletiva e em interação.

Dentro da concepção de cultura livre, se destaca a ideia de *software* livre, que são programas de computadores que podem ser customizados às demandas específicas de pessoas ou grupos. A Fundação para o Software Livre estabelece que para se enquadrar como tal, a aplicação deve conter quatro liberdades fundamentais: “(0) para executar o programa; (1) para estudar e mudar o código-fonte do programa; (2) para redistribuir cópias exatas e (3) para distribuir versões modificadas (FSF, 2022)”¹.

1 Disponível no endereço: <<https://www.gnu.org/philosophy/philosophy.html>>.



SUMÁRIO

Para atender às demandas dessas novas formas de produção e circulação cultural, foram criadas diferentes licenças além do direito autoral e industrial tradicional: o *copyright*, que assegura todos os direitos. Portanto, adere-se à ideia de *copyleft*, na qual, alguns direitos são reservados, como por exemplo, o material pode ser distribuído, desde que citada a fonte. A principal licença livre é a *Creative Commons*, na qual a pessoa ou a organização estabelece quais limites deseja para uso do que se criou, podendo limitar o uso comercial, por exemplo. Segundo a fundação responsável (CREATIVE COMMONS, 2022):

Em conjunto, estes instrumentos e os seus utilizadores formam um corpo vasto e em crescimento de bens comuns digitais, um repositório de conteúdos que podem ser copiados, distribuídos, editados, remixados e utilizados para criar outros trabalhos, sempre dentro dos limites da legislação de direito de autor e de direitos conexos.

Entende-se que as licenças *copyright* possuem empecilhos e questões que impedem a reprodução livre, que possuem reserva quanto aos direitos autorais, entre outras de diversas ordens. Compreende-se também que esse princípio rejeita a adoção de outros princípios, ou seja, a utilização de materiais livres. Desse modo, abandonar as velhas práticas de utilização de materiais *copyright*, adotando uma ação inovadora e que possibilita novas práticas colaborativas e que valoriza a utilização do *copyleft*.

Decorrente de todo o debate anterior sobre novos paradigmas educacionais e jurídicos acerca da produção e circulação de bens culturais, Souza (2016) propõe o conceito de Material Didático Virtual Livre. Este conceito abarca produtos ou processos nos quais as pessoas responsáveis têm a liberdade de fazer uso de bens culturais sem a necessidade de permissão de corporações ou grupos e que, ao mesmo tempo, permite novos usos por outrem. Portanto, ao mesmo tempo que o objeto cultural se beneficia de uma cultura livre ele a favorece, fomentando novos recursos e aprendizagens.

SUMÁRIO

Dentre desse arcabouço teórico, o grupo responsável pelo presente trabalho desenvolveu uma SD sobre criação e uso de *memes* em aulas de língua estrangeira com recursos virtuais livres que será detalhada a seguir.

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Antoni Zabala (1998) define que Sequência Didática é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. A proposta de minicurso para ensinar professoras/es a construir atividades, usando a ideia de sequências didáticas – SD, para a produção de *memes*, pretende demonstrar um planejamento de material textual com efeitos multimodais, no qual a intenção de tornar as aulas dinâmicas, interessantes e atuais se faz presente. Nesse sentido, a SD visa envolver o componente curricular de abordagem e estudo de gêneros textuais diversos no ensino da escrita com o objetivo de levar a/o participante (aqui nos referimos à/ao professor/a em formação) a dominar o gênero textual e sua produção, por meio de tecnologias digitais. Porém, a ação comunicativa que se irá desenvolver envolve produção e apresentação adequada ao público ou destinatário, que atuam em escolas e também fora dela, e não somente à/ao professor/a, mas às/aos estudantes e à comunidade virtual.

Dessa forma, a SD proposta organiza-se e desenvolve conteúdos específicos, cujo foco é a apropriação conceitual e procedimental para a criação de *memes*. E a escolha da SD como modelo ou protótipo se relaciona aos objetivos que a/o docente, em formação, irá alcançar para compreender como se forma o gênero, como modelo escolhido que valoriza a interação com tecnologias digitais e na sistematização

SUMÁRIO

de saberes sobre gêneros textuais. A SD tem a possibilidade de regulação de atividades, das mais simples às mais complexas, e articular as aulas e atividades com eixos de trabalho (como leitura, produção escrita, análise linguística e letramento digital) entre muitas outras formas de criação, que possam desenvolver aprendizagens diferentes e diversificadas, e ainda, promover interações entre os sujeitos.

A SD, ora apresentada, foi elaborada para ser desenvolvida em dois formatos de minicurso a distância. Primeiramente, com duração de oito horas distribuídas em dois dias. Com base no contexto problematizado, na justificativa e no público participante – professoras/es de língua inglesa – os temas a serem abordados durante o minicurso e desenvolvidos por meio da SD são: (1) Memes e introdução à multimodalidade e semiótica social; (2) Criação inicial de memes; (3) Cultura livre, licenças, softwares e recursos livres; e (4) Produção de *meme* final. Cada tema, abordado ao longo de duas horas, totalizando a carga horária prevista, envolve a realização de momentos teóricos, exposições dialogadas e práticas com as/os professoras/es, visando ao seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Para a operacionalização das etapas da SD, lançamos mão de ferramentas digitais para videoconferência, para a discussão teórica e como repositório dos materiais a serem utilizados, bem como para a realização das atividades práticas. Esses recursos, ferramentas e *softwares*, foram selecionados e/ou elaborados tendo como base as ideias de concepção de materiais didáticos virtuais livres proposta por Souza (2016). Por se tratar de um minicurso que busca abordar a temática da cultura livre, a sua elaboração também está pautada na mesma ideia.

No Quadro 01, apresentamos a estrutura com a distribuição das atividades teóricas e práticas da sequência didática:

SUMÁRIO

Quadro 1 – Momentos da realização da sequência didática/minicurso

1º dia do minicurso	1º momento 2h	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição teórica e dialogada com noções teóricas e conceituais sobre multiletramentos, multimodalidade e semiótica social para o estudo de <i>memes</i>; - Exposição teórica sobre <i>memes</i>, tipos e composição.
	2º momento 2h	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração, pelas/os participantes, de um <i>meme</i> a partir da teoria apresentada e das concepções e dos recursos já conhecidos; - Apresentação dos <i>memes</i> criados relacionando-os com a discussão teórica.
2º dia do minicurso	3º momento 2h	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada com noções teóricas sobre cultura livre, possibilidades criativas e canais de divulgação. - Exposição dialogada com exemplificação sobre licenças e softwares livres; - Exemplificação de recursos livres para produção de <i>memes</i>.
	4º momento 2h	<ul style="list-style-type: none"> - Exercício de pesquisa e busca, pelas/os participantes, de recursos, softwares e licenças livres para a construção de um <i>meme</i> sobre algum tópico linguístico que normalmente aborda em suas aulas; - Apresentação do <i>meme</i> final criado e discussão em plenária, com <i>feedback</i> de professores e colegas.

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

A Figura 01, a seguir, foi elaborada utilizando software (LibreOffice²) e imagens livres (do site para imagens vetoriais livres Publicdomainvectors.org³). Ela foi criada como imagem para identificar e sintetizar os momentos e acompanhar a descrição na listagem do curso, uma vez que foi utilizada uma plataforma virtual, ao mesmo tempo que serve de exemplo sobre como produzir material usando princípios da cultura livre.

2 Disponível no endereço: <<https://pt-br.libreoffice.org>>.

3 Disponível no endereço: <<https://publicdomainvectors.org/en/>>.

Figura 1 – Prospecto do minicurso

Criação de Memes Livres



Aprenda a criar e ensinar a criar memes sem infringir direitos autorais ou de uso de imagem.

CRIANDO MEMES LIKE A BOSS

Minicurso em 2 semanas

- 1º encontro
 - O que são memes
 - Multimodalidade
 - Atividade
- 2º encontro
 - Cultura, Softwares e Recursos Livres
 - Atividade

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

Para viabilizar a operacionalização do minicurso, utilizamos uma plataforma eletrônica que hospeda o AVA — ambiente virtual de aprendizagem livre Moodle⁴. Nele criamos a sala de aula, as atividades a serem realizadas, os fóruns de discussão e as páginas de orientação de estudos, além da descrição de cada recurso inserido. Como materiais para estudo foram disponibilizados *links* para inserção de textos, vídeos, *softwares* e demais conteúdos e ferramentas que fossem necessários para a realização das atividades.

A proposta do minicurso é utilizar a metodologia da sala de aula invertida (BERGMAN; SAMS, 2018), em sua operacionalização, para que as pessoas participantes possam ter contato prévio com os assuntos a serem discutidos em encontro virtual síncrono posterior. Para isso, propusemos o *Jitsi Meet*⁵, um *software* livre, como plataforma de videoconferência para aulas, encontros e interações.

4 Disponível no endereço: <<https://ensineonline.com.br>>.

5 Disponível no endereço: <<https://meet.jit.si/>>.

Conforme apresentado no Quadro 01, dividimos o minicurso em quatro momentos, sendo dois teóricos e dialogados e dois práticos com a realização de atividades a serem entregues. Posteriormente à realização das atividades, propusemos a realização de uma (auto) avaliação como parte do processo avaliativo, para que, cumpridas as exigências mínimas, a/o estudante possa ter direito ao certificado.

Para a realização do 3º momento, as/os participantes precisam ter realizado a atividade de criação do meme do primeiro dia e realizado os estudos prévios indicados na Orientação de estudos (Quadro 02). As discussões do 3º momento, por videoconferência, são feitas, então, a partir dos *memes* produzidos, dos estudos realizados e das discussões postadas em fórum de discussão assíncrono.

Quadro 2 – Orientação de estudos – Como acompanhar e realizar as atividades da sequência didática (3º momento)

Informações à/ao Estudante

Prezada/o participante,

Para um melhor aproveitamento do nosso próximo encontro síncrono, vamos utilizar a metodologia da sala de aula invertida com os conceitos a serem estudados. Assim, realize seus estudos conforme as orientações a seguir:

- Acesse os materiais de estudo ([Leituras] e [Vídeos]) do tópico: 2º SÁBADO – 3º MOMENTO;
- Realize as leituras e assista aos vídeos indicados, fazendo anotações sobre os conceitos relacionados aos tópicos a serem estudados;
- Anote também as suas dúvidas com relação a esses conceitos;
- Após o estudo, participe do fórum de discussão comentando sobre suas leituras, anotações e questionamentos;
- Comente também as participações das/os colegas (você deverá dialogar com pelo menos um comentário).

Nosso encontro síncrono será no próximo sábado. Para ter acesso, utilize o link presente no 3º momento. Esteja com suas anotações em mãos para que possamos ter um momento produtivo de construção de conhecimento e as interações sejam possibilitadas.

Em caso de dúvidas, entre em contato pelo Fórum de Dúvidas ou por Mensagens.

Bons estudos!

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.



SUMÁRIO

Seguindo as orientações dadas, as/os participantes do curso têm acesso a textos e vídeos explicativos sobre os tópicos a serem discutidos de maneira síncrona. Foram selecionados materiais disponíveis na *internet* com licenças livres, bem como todos os recursos do minicurso foram selecionados por meio de curadoria baseada nesse princípio. Essa é uma forma, inclusive, de as pessoas participantes terem exemplos de *softwares* e recursos livres, utilizados na elaboração do curso, para criarem seus próprios *memes* na atividade do 4º momento.

Após a discussão em videoconferência, os participantes realizam a atividade proposta com o aporte teórico sobre cultura livre e enviam para a equipe docente. Em seguida, realizam a (auto)avaliação e, se aprovados no minicurso, farão jus ao certificado.

A organização do ambiente virtual de aprendizagem com os tópicos, recursos, atividades e o fórum de discussão para cada momento pode ser visualizada nas Figuras 02, 03, 04, 05 e 06 a seguir. Ressaltamos que o minicurso foi pensado para ser realizado em dois dias diferentes e com um intervalo de tempo entre eles suficiente para que as/os participantes possam realizar o estudo prévio. Pensamos, a princípio, em dois sábados, haja vista que durante a semana inviabilizaria o encontro síncrono em função das necessidades de trabalho das/os professoras/es, que são o público principal do minicurso. Ademais, propomos que esses encontros sejam uma vez por mês. Isso contribui para que os materiais de estudos sejam acessados e lidos com atenção para melhor compreensão dos assuntos.

SUMÁRIO

Figura 2 – Página inicial do minicurso – Recursos e materiais gerais e Licença do minicurso



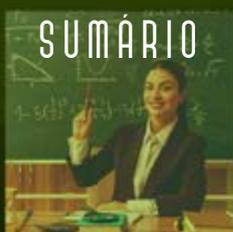
Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

Figura 3 – Esboço dos assuntos, recursos e materiais para o 1º dia de minicurso



Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.





SUMÁRIO

Figura 4 – Recursos e materiais para o 2º dia de minicurso (3º momento)

The screenshot shows the 'plataforma' interface for the 2nd Saturday - 3rd Moment. The left sidebar lists navigation options: Início do curso, Participações, Encontros, Competências, Notas, Perfil, Página inicial do site, Calendário, Meus cursos, and Arquivos privados. The main content area is titled '2º SÁBADO - 3º MOMENTO' and contains several sections: 'Oportunidade de estudo' with an introduction and a video link; 'Leia esse artigo do blogueiro sobre cultura livre para compreender um pouco sobre esse assunto.' with a video link; 'Assista a vídeo sobre os tipos de licenças existentes para compreender melhor o assunto.' with a video link; 'Assista este vídeo que aborda o conceito de cultura livre para compreender melhor as condições e serem discutidas.' with a video link; 'Texto de aprofundamento sobre softwares Open Source (softwares livres)' with a video link; 'Assista a vídeo para compreender melhor o que é um software livre.' with a video link; and 'Texto de aprofundamento sobre softwares Open Source (softwares livres)' with a video link. At the bottom, there is a note about creating a meme and a link to a forum discussion.

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

Figura 5 – Recursos e materiais para o 2º dia de minicurso (3º momento) – continuação

The screenshot shows the 'plataforma' interface for a forum discussion. The left sidebar is the same as in Figure 4. The main content area is titled 'Fórum de Discussão - Copyright, Cultura Livre e Memes' and 'Memes, cultura livre e ensino de língua inglesa'. It shows a search bar, a 'Respostas em Ordem' button, and a list of responses. The first response is by 'Memes, cultura livre e ensino de língua inglesa' on 21 Ago 2025, 20:58. The text of the response asks: 'A partir das leituras feitas e dos vídeos assistidos, quais relações podemos estabelecer entre Memes, cultura livre, recursos e softwares livres e a nossa prática de ensino na sala de aula de língua inglesa? Como os assuntos discutidos neste curso podem contribuir para a sua prática?'. At the bottom, there is a link to 'Ver mais | Editar | Excluir | Responder'.

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

Figura 6 – Fórum de discussão da sequência didática (2º dia, 3º momento)



Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

Figura 7 – Recursos e materiais para o 2º dia de minicurso (4º momento), (auto)avaliação e certificação



Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

SUMÁRIO

Figura 8 – Atividade a ser entregue pelas/os participantes (2º dia, 4º momento)



Fonte: Elaborado pelas/os autores/es.

Na elaboração da SD foi possível perceber a construção na práxis de uma cultura da experiência intersubjetiva, na perspectiva de que a/o professor/a, enquanto pesquisador, é instigado a fazer escolhas, percebidas na utilização de materiais livres, com recursos abertos na criação de *memes*. Destarte, a/o docente é estimulada/o a propor ideias, buscar saídas e soluções para a criação em diálogo com pares, resolvendo problemas, ao criar os *memes* e encontrando soluções, a partir da disponibilização do produto elaborado. Assim, produz sentido aos *memes* criados e que podem ser disponibilizados com licenças apresentadas pelas/os autores, como criações próprias e atribuições de licenças livres.

Neste sentido, a SD que se propõe concebe a ideia de utilizar imagens, vídeos, textos e demais materiais livres que os ambientes virtuais e analógicos ofereçam para o trabalho criativo de produção de *memes*. E, dessa maneira, buscar o desenvolvimento de letramentos das/os professoras/es e para que possam também contribuir para o desenvolvimento das/os estudantes no uso de gêneros multimodais em contexto digital.

Logo, aprimora-se os letramentos e, entende-se que eles impactam as práticas educativas, e percebe-se que nossas concepções presenciadas e projetadas a prática docente, bem como as relações e pensamentos, as questões de pensar o letramento digital, o uso de novas tecnologias, e as licenças sobre materiais podem ser práticas ressignificadas. Denota-se ainda, que a formação continuada passa pela troca de experiências, e que se faz necessário não só para consumir conhecimentos produzidos, mas para construir conhecimentos novos de forma compartilhada e colaborativa como defendem Dias e Rodrigues (2019).

A forma de organização do trabalho didático pedagógico que a SD apresentada permite, em interação mediada por tecnologias, possibilita a interação em tempos e espaços diversos, entre discentes e docentes, com funções mediadas com recursos *online*, o acompanhamento antes, durante e ao final do processo de criação dos *memes*. Isso leva a pensar que as atividades da SD no ambiente de plataformas digitais, como no minicurso que se apresenta nesse trabalho são propostas interativas que desenvolvem o gênero *meme* e o conhecimento de ferramentas digitais entre as quais ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos. Além de permitir maior ambientação e interações em contextos virtuais.

Dessa forma, dinamiza a formação e desenvolvimento dos sujeitos, o que se coaduna com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁶, com a pauta ou proposta de trabalhar, de forma diversificada com os gêneros textuais. E o produto do trabalho com os *memes*, se dispõe como texto multissemiótico que pode ser veiculado e circular nos ambientes da *Web*. Há previsão na BNCC, e corrobora com a proposta do minicurso, quando diz que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um

6 “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018)

SUMÁRIO

gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Além da sequência didática apresentada, as/os autoras/es ministraram a oficina “Criação de *Memes Livres* para Educação”, na Festa de Linguagens e Ciência — 9ª FLIC — evento realizado pelo Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – DELTEC/CEFET-MG, no mês de novembro de 2021, com duração de noventa minutos. Essa atividade seguiu os mesmos princípios teóricos, mas foi adaptada ao público e à carga horária, haja vista que fazia parte de um evento maior. Foi composta dos seguintes momentos: (1) O que são *memes* e por que usá-los na educação; (2) O que é cultura livre; (3) O que são *softwares* livres; (4) O que são recursos livres; (5) Como criar *memes* livres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de elaborar uma sequência didática (SD) é uma possibilidade de aprendizagem para o desenvolvimento profissional de professoras/es, em todas as áreas do conhecimento. É um exercício de trabalho colaborativo que contribui para a construção do conhecimento mais abrangente, devido ao fato de que, ao elaborar e planejar SD's, aplicáveis em muitas situações e em contextos escolares diversos, teorizam a partir da sua prática, e praticam a teoria, como na proposta da Pedagogia Pós-método. Por outro lado, permite às/aos estudantes e docentes o acesso ao material personalizado, instrutivo e livre, com possibilidades de aquisições produtivas de conhecimentos sobre gêneros textuais, licenças e interações com dinâmicas personalizadas.

A SD elaborada nesta proposta está em processo de construção contínua, em experimentação, discussão, e em fase de aplicação,

pois, ainda poderá sofrer modificações, ao se relacionar a contextos e realidades que são díspares, mas, podem dar, em certa dimensão, uma ideia de como essas produções engrandecem as tratativas de uma determinada temática por parte de docentes, especialmente os de língua estrangeira. E neste trabalho, o objetivo para esta SD referiu-se à formação de professores de língua inglesa, para a produção e criação de *memes*, utilizando-se de materiais e recursos livres, mas considera-se ser possível haver adaptações para outras línguas, áreas do conhecimento e temas, para ser aplicada em outros contextos.

Os *memes*, ao se tornarem objetos de conhecimento na formação inicial e continuada de professoras/es de Língua Inglesa, possibilitam trabalhar o gênero textual multimodal criativamente, uma vez que auxiliam na leitura e escrita da língua estrangeira, com humor e ironia, e apresentam figuras de linguagem atuais e atraentes para o contexto educativo.

A publicização da experiência com as atividades se justifica, entre outros motivos, para que sirva de inspiração para que outras/ os educadoras/es possam desenvolver atividades com foco em uma pedagogia pós-método, visando os letramentos e o uso de recursos livres. Seguindo tal princípio esse material pode ser usado para fins educacionais e científicos livremente, desde que citada a fonte.

Finalmente, este trabalho foi importante pois nos levou a refletir sobre o valor das SD, que vão além da pesquisa e produção de material, pois na geração e na divulgação do conhecimento, o objetivo não pode ser outro, senão a possibilidade de proporcionar, sobretudo às/ aos educadoras/es, a chance de desconstruírem as velhas concepções, de culturas arraigadas e da reprodução mecânica. Além de dar a possibilidade de optar por práticas que levam a vislumbrar outras formas de se construírem conceitos e concepções de formação para o trabalho colaborativo e na perspectiva da cultura livre.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 de março de 2022.

CREATIVE COMMONS. **Sobre as Licenças**. Disponível em: <<https://br.creativecommons.net/licencas/>>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

DARICI, Alper; TOMLINSON, Brian. A case study of principled materials in action. In: TOMLINSON, Brian (ed). **SLA research and materials development for language learning**. Boca Raton/USA: Routledge, 2016. p. 87-102.

DIAS, Vanina Costa; RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. Relações Pedagógicas em tempos de Cultura Digital: Novos modos de Aprender e Ensinar. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 39-61, 2019. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/sciasedcomtec/article/view/3525>>. Acesso em: 25 de março de 2022.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. *Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses*. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

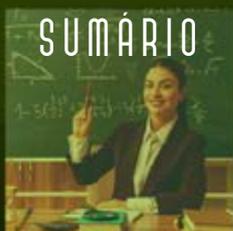
FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FSF – Free Software Foundation. **Filosofia do Projeto GNU**. Disponível em: <<https://www.gnu.org/philosophy/philosophy.html>>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª edição. São Paulo Cortez, 2011.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. **Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Hodder Arnold, 2021.



SUMÁRIO

KUMARAVADIVELU, Bala. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, pág. 539-550, 2003. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3587197>>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

LESSIG, Lawrence. **Free Culture**: How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity. New York/US: Penguin, 2004.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002. p. 109-128.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos(orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em: 23 de março de 2022.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. “Dinâmica interacional” para gerenciamento de aprendizagem de língua estrangeira baseada na teoria da complexidade. In: MAIA, Francisca Paula Soares; MENDES, Regina Maria Gonçalves (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas adicionais em foco**. Roosevelt/USA: Boavista, 2019. pp. 139-152

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v9n2/01Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

SUMÁRIO

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>>. Acesso: em 15 de abril de 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

SANTANA, Fernanda Belarmino. Os designs multimodais nas atividades de prática de ensino de língua inglesa. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE-MOR, Walkyria. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. São Paulo: Pontes, 2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 77-91.

SOUZA, Rômulo Francisco de. Design de material didático pós-método no contexto dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: desafios e encaminhamentos na prática do professor-autor e da professora-autora. *In*: SOUZA, Fábio Marques de; KFOURI-KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera. (Org.). **Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo**: memórias, trajetórias e políticas. 1ed.São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 101-119.

SOUZA, Rômulo Francisco de. **Implicações do uso de material didático virtual livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2**: a perspectiva dos problemas de ensino. São Paulo: FFLCH/USP, 2016. (Produção Acadêmica Premiada). Disponível em: <https://spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/Pós_Rômulo%20Franciscisco%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. *In*: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajетórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002. p. 59-76.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Silva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUMÁRIO

4

Iane Mirele Mendes da Silva
Isa Franciele Mendes da Silva
Mária Reibelânia de Sousa Pereira

CONCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS E PEDAGÓGICAS EXISTENTES NO CADERNO DE ATIVIDADES DO PROGRAMA INTEGRA EDUCAÇÃO PARAÍBA DESTINADOS À ALFABETIZAÇÃO





SUMÁRIO

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o material didático caderno de atividades para o ensino de Língua Portuguesa do 1º ano ensino fundamental, pertencente ao programa Integra Educação Paraíba e criado em 2021 pelo governo do estado da Paraíba. O trabalho constitui-se de uma pesquisa de caráter descritivo – interpretativo com base na abordagem qualitativa, para consolidarmos o objetivo proposto em nossa produção, usamos a metodologia da análise documental. Analisando o processo histórico de elaboração e conceituação do Programa Integra Educação Paraíba foi perceptível que cada lei, diretriz e programa educacional mencionado neste artigo possui conexões e influências entre as demais. O caderno de atividades incentiva a prática da leitura e escrita e reflete visões de teorias linguistas e pedagógicas para a alfabetização de crianças.

Palavras-chave: Alfabetização; Programa Integra Educação; Caderno de atividades

INTRODUÇÃO

O exercício da leitura na construção do indivíduo contribui de forma significativa na sua transformação influenciando-o em suas práticas leitoras que ampliam e diversificam sua percepção de mundo. A escrita é a base e o caminho para possibilitar crescimento e amadurecimento educacional, bem como oportunidades e exigências sociais importantes. Na etapa de alfabetização de uma criança, fase mais importantes na escolarização, os educadores, gestores, instituições e nação devem tomar a responsabilidade como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e justa.

Infelizmente, nem todas as crianças têm o devido acesso à escolarização e conseqüentemente não são alfabetizadas, esse fator está ligado à falta de oportunidades iguais para todos. Ainda nesse cenário, nem todas as crianças possuem acesso, incentivo e apoio equitativo à Educação, e, por conseguinte, também não são alfabetizadas. Há por vezes a dificuldade docente e institucional de promover este processo educacional de forma interdisciplinar. Algumas concepções linguísticas e pedagógicas auxiliam e/ou estão correlacionadas com os métodos de trabalhar as atividades, facilitando o percurso.

A necessidade de políticas educacionais que respondam a estas carências se torna, progressivamente, mais indispensável. Neste sentido, destaca-se o programa Integra Educação PB, instituído e lançado pelo Governo Estadual da Paraíba em abril de 2021. O programa tem por objetivo alfabetizar 100% dos estudantes do 2º ano não alfabetizados e assegurar a alfabetização completa até o 5º ano, bem como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos estudantes das redes estadual e municipais de ensino. Além disso, mantinha o compromisso de realizar aplicação de avaliações diagnósticas e formação continuada para equipes escolares.

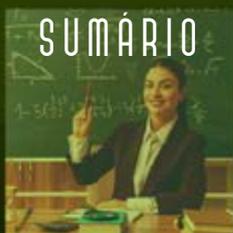
SUMÁRIO

O programa destina cadernos de atividades de português e matemática diversificadas para as crianças em alfabetização, oferecendo nas mesmas, também, a oportunidade de ligarem-se a outras áreas do conhecimento, com vivências reais dos alunos. Assim sendo, por meio do presente artigo, faz-se necessária a realização do seguinte questionamento: há presença de concepções linguísticas e pedagógicas no material didático caderno de atividades para o ensino de língua portuguesa do 1º ano ensino fundamental pertencente ao programa Integra Educação Paraíba?

Para respondermos a essa problemática, o presente artigo tem por objetivo geral: Analisar o material didático caderno de atividades para o ensino de língua portuguesa do 1º ano ensino fundamental, pertencente ao programa integra educação Paraíba. Para atingirmos a meta proposta, tem-se como objetivos específicos: Investigar documentalmente o programa e sua relevância; analisar a presença de concepções linguísticas e pedagógicas no material didático caderno de atividades para o ensino de Língua Portuguesa do 1º ano ensino fundamental pertencente ao programa Integra Educação Paraíba.

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa de caráter descritivo – interpretativo com base na abordagem qualitativa, que para Silveira e Gerhardt (2009) trata-se de uma abordagem que busca o aprofundamento da compreensão de um grupo social e de uma organização. Para consolidarmos o objetivo proposto em nossa produção, usamos a metodologia da análise documental com base em procedimentos técnicos de Prodanov e Freitas (2013, p. 55) que esclarecem “a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Assim nossa fonte de pesquisa corresponde ao caderno de atividades para o ensino de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental pelo programa Integra Educação do Estado da Paraíba.



SUMÁRIO

PROCESSO HISTÓRICO DE ELABORAÇÃO E CONCEITUAÇÃO:

Programa Integra Educação

No Brasil, o processo de alfabetização advém de acordo com os documentos oficiais, que é de responsabilidade dos ciclos iniciais de aprendizagem do Ensino Fundamental da Educação Básica. Os ciclos do sistema de ensino tiveram início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que perceberam que a alfabetização estava organizada de forma mecânica, com métodos rápidos e antigos de alfabetização, que relacionavam o som, grafia e escrita. Isto é, primeiro aprendem-se as vogais, depois as sílabas, até chegar às palavras e às frases, para, daí por diante, construírem-se textos.

Com isso, notou-se uma aprendizagem abaixo do esperado, insuficiente, pois o processo de alfabetização deveria acontecer, até então, em apenas um ano de escolaridade, considerando que a aprendizagem da língua escrita é condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino. Esses fatos corroboraram para a constatação de que à consolidação da alfabetização é necessário um período maior, porquanto foi pensado em uma sequência de 3 (três) anos para a consolidação dessa alfabetização, englobando a apropriação da leitura e da escrita, envolvendo as novas tecnologias e os diversos incentivos visuais.

Conforme o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2011) e na Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e posteriormente com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), fica compreendido como necessário para a consolidação dessa alfabetização, o período de 2 (dois) anos. Esses são



marcos importantes que impulsionaram e contribuíram para o desenvolvimento mais aprimorado da alfabetização.

A partir da LDB e sua organização do ensino através do ciclo de aprendizagem, surgiu um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização. A conceituação da mesma começa a se tornar insatisfatória, dando espaço ao termo letramento, que segundo Soares (2020) é um conceito complexo e diversificado, porque são variadas e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos – na família, no trabalho, na igreja, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação.

Então, fica compreendido que a criança deve não só dominar os códigos de leitura e escrita, como também participar das práticas sociais que envolvem os referidos códigos. Neste sentido, surgem novas propostas metodológicas que orientam as crianças para a convivência, experimentação e domínio de práticas de leitura e de escritas que circulam na sociedade.

Com o intuito de atender essa nova configuração de ensino foi instaurado o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) em 2013, um documento formal do Ministério da Educação (MEC) que objetiva criar estratégias para que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental todas as crianças estejam alfabetizadas. Em concordância com esse objetivo, temos a 5ª meta do PNE alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Segundo estes documentos a participação deve ser articulada entre as três esferas governamentais: federal, estadual e municipal.

Por considerar que é importantíssimo a formação continuada de professores alfabetizadores para o processo de leitura e escrita, o MEC instituiu o PNAIC e passou a oferecer materiais que servem como parâmetros para a criação de outros programas semelhantes nas esferas estaduais e municipais. Em resposta a esta instauração foi criado na Paraíba o programa SOMA – Pacto pela aprendizagem na Paraíba.



SUMÁRIO

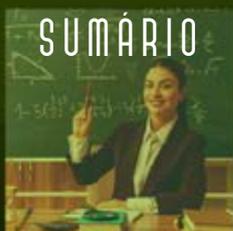
Implantado por intermédio do Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, como uma ação estratégica para a melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas articulada ao Pacto Social pelo Desenvolvimento da Paraíba, o programa fortaleceu a cooperação entre o Estado e os 219 municípios que efetivaram a parceria com a incumbência de fomentar a alfabetização na idade certa, atentemos:

O SOMA tem como foco a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano dessa mesma etapa de escolaridade e o auxílio aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado. (PARAÍBA, 2017, p. 14).

Para conseguir alcançar esses objetivos e alinhar às políticas nacionais de Educação, o programa assumiu eixos que visam apoiar o trabalho dos professores do Ciclo de Alfabetização, contribuindo tanto na esfera das políticas, quanto com materiais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Como forma de dar continuidade à proposta de alfabetização do SOMA, o governo Estadual da Paraíba institui o Programa Integra Educação PB, lançado no mês de abril de 2021. O programa de regime de colaboração em educação do Estado da Paraíba tem como objetivo alcançar todos os municípios do estado e alfabetizar 100% dos estudantes do 2º ano não alfabetizados e assegurar a alfabetização completa até o 5º ano – meta até 2022 –, assim como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos estudantes das redes estadual e municipais de ensino. Além disso, mantém o compromisso de a partir do estabelecimento da cultura de monitoramento de resultados, realizar aplicação de avaliações diagnósticas e formação continuada para equipes escolares.

O Integra foi instituído por meio do Decreto nº 37.234/2017, da Medida Provisória nº 297/2021 e ratificada pela Portaria nº 480/2020/



SUMÁRIO

SEECT-PB, que lançou os Painéis Estaduais e Municipais de Aprendizagem, uma ação que possibilitará que cada sistema de ensino acompanhe a nível estadual, regional, municipal, escolar e por estudante a consolidação das habilidades necessárias para que ocorra a alfabetização na idade certa e a correção do déficit de aprendizagem. O painel foi construído pela equipe pedagógica do Programa a partir dos dados de uma ampla avaliação diagnóstica aplicada no mês de março de 2021 nas 137 escolas da Rede Estadual que ofertam o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, e no mês de abril de 2021 em todas as escolas da Rede Municipal dos 221 municípios que participam do regime de colaboração com o estado.

A avaliação diagnóstica permitiu verificar se os alunos atingiram as habilidades previstas na BNCC para Língua Portuguesa e Matemática, como também elaborar estratégias de formação dos professores fortalecendo as metodologias de ensino. A capacitação apresentou estratégias de ensino para diminuir as dificuldades de aprendizagem nessas mesmas disciplinas, que foram expostas com o resultado da análise do Painel de alfabetização estadual e municipal. Ao identificar as dificuldades dos estudantes, a equipe pedagógica do Integra Educação Paraíba elaborou estratégias de formação para fortalecer as metodologias de ensino para as habilidades com alto índice de defasagem.

Em Língua Portuguesa o foco ocorreu no ensino da escrita, como os eixos norteadores do processo de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística, além de discutir pautas teóricas, metodologias e atividades no processo de produção escrita, sob o prisma da BNCC e na perspectiva dos gêneros textuais. Na área de matemática, a temática de permeação foi grandezas e medidas: da linguagem comum à linguagem matemática. O objetivo visava compreender a importância da conexão entre a utilização dos números no cotidiano e a vivência dos estudantes com os objetos de conhecimento do ensino de matemática.

SUMÁRIO

O CADERNO DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO ENSINO FUNDAMENTAL:

Algumas Concepções Pedagógicas de produção

O Programa Integra Educação PB tem uma coleção de cadernos com atividades destinados ao ensino fundamental anos iniciais, essa coleção traz como proposta fazer a articulação entre disciplinas para que o aluno possa ser alfabetizado a partir de várias áreas do conhecimento. Dessa forma o ensino da língua portuguesa, por exemplo, está relacionado com as áreas de ciências, geografia, história e educação física, organizado com sequências didáticas.

Figura1 – Capa dos cadernos de atividades-Língua Portuguesa-Programa Integra Educação



Fonte: Integra Educação PB.

Sobre a estrutura do referido programa, registramos que o material é formado com sequências didáticas, numa perspectiva interdisciplinar, precedido de um gênero textual (conto, poema, cartaz, entre outros) sendo usados como recurso de contextualização das situações didáticas, uma forma a mais de gerar interesse do aluno e trazer a ludicidade

na aprendizagem. Japiassu (1976) acredita que para um trabalho ser considerado interdisciplinar na Educação, é fundamental que aconteça o diálogo, as trocas de conhecimento entre as disciplinas em um processo sistemático que envolva planejamento, metodologias e avaliação, para a incorporação de valores e atitudes como resultado do processo.

O programa incentiva ações com a finalidade de qualificar os profissionais alfabetizadores da educação básica, contemplando o letramento numa perspectiva interdisciplinar, como forma de garantir os direitos de aprendizagem. Com esta finalidade de alfabetização pautada no letramento em que o ensino da escrita parte do trabalho com gêneros textuais, o desenvolvimento de habilidades escritas intencionais que se dialoga e constitui, é permitido a participação do autor nas práticas sociais, bem como a possibilidade de o leitor interagir com o escrito, ou seja, uma alfabetização que possibilitasse ao aluno a efetiva participação nas sociedades letradas Sena *et al.*, (2021).

Então, os cadernos do Integra Educação, têm o seu modelo de ensino pautado na resolução de problemas, envolvendo as crianças em práticas sociais e contextualizando as situações de forma a prepará-las cognitivamente para a alfabetização. Todas essas situações são sistematizadas a partir das interações orais, da leitura e da escrita. Desenvolvidas por sequências didáticas (SD) que são instrumentos desencadeadores das ações e operações da prática docente em sala de aula. A estrutura e a dinâmica da SD são determinantes do planejamento das atividades por meio das quais os alunos vão interagir entre si e com os elementos da cultura (GIORDAN, 2008).

Como mencionado, a intenção é alfabetizar todas as crianças na idade certa, ou, até o 2º ano do ensino fundamental. Para Soares (2020) alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para o exercício da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas.

SUMÁRIO

A escola é o lugar responsável por sistematizar os conhecimentos – adquiridos ao longo dos anos – necessários para que a criança possa desenvolver o processo de aquisição da escrita e da leitura.

No caderno de Língua Portuguesa, o foco é na escrita, na leitura, oralidade, produção textual, análise linguística e na perspectiva dos gêneros textuais. Que serão demonstrados na seção seguinte, com uma reflexão analítica da SD4 do caderno de Língua Portuguesa e Educação Física aula 1.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DE CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS EM CADERNO DO INTEGRA EDUCAÇÃO DESTINADO À ALFABETIZAÇÃO

O nosso trabalho reflete visões de teorias linguístas e pedagógicas para a alfabetização de crianças fazendo – nesse momento queremos abrir um parêntese para reforçar que não é nossa intenção dizer qual é a melhor teoria e metodologia a ser seguida – uma análise de material, sobre as teorias subjacentes encontradas que dão base à produção do material.

Como falantes de língua portuguesa brasileira, as crianças que nascem no nosso país e permanecem nele irão por consequência, aprender a usar a língua nativa. Crianças pequenas entre 3 ou 4 anos são capazes além da memorização de dezenas de palavras, dominarem uma vasta quantidade de itens lexicais, podem produzir e compreender um número infinito de frases e discursos. A aquisição da linguagem é um fenômeno compulsório entre os humanos e as crianças aprendem conforme o ambiente o qual estão inseridas (KENEDY, 2013).

Ao buscarmos nos estudos deixados por Ferdinand Saussure, o princípio da arbitrariedade do signo, a relação que une o significado ao significante é marcada pela arbitrariedade, quer dizer, não existe uma relação natural entre a realização fonética de um signo linguístico e o seu significado. Dessa forma, pode-se dizer que o signo linguístico é arbitrário porque é sempre uma convenção reconhecida pelos falantes de uma língua. Por exemplo, a ideia de “irmã” não tem relação natural à sequência de sons [i]- [r]- [m]- [ã] mostra que existe arbitrariedade na relação significado/significante, porque em outras línguas o registro fonético é diferente para o mesmo significado (sister, em inglês, ou hermana, em espanhol).

A escola é o lugar que tira a criança do seu ambiente familiar de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, para que obtenha a aquisição do código escrito da língua: leitura e escrita. O escrito necessariamente precisa ser decifrado, por isso, é importante que no processo de ensino o professor saiba os mecanismos necessários para que a criança possa fazer essa tradução. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno decodifica que está escrito *cadeira*, por exemplo, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de português, está habituado a ouvir e a falar a palavra cadeira (CAGLIARI, 2005).

A proposta de ensino, de acordo com os cadernos do Integra Educação Paraíba, é o desenvolvimento da alfabetização, envolvendo as crianças com as atividades por meio de sequências didáticas que se baseiam na interdisciplinaridade. Iniciaremos observando a aula 1, da sequência de atividades do caderno de Língua Portuguesa e Educação física do 1º ano que envolve a observação, leitura e a compreensão do “cartaz sobre atividades e exercícios físicos”. Desse modo, é importante lembrar que o cartaz é um gênero textual, utilizado como recurso de contextualização das situações didáticas, na tentativa de trazer uma forma lúdica a mais, despertar o interesse e a aprendizagem do aluno.

SUMÁRIO

Ao contextualizar a atividade com o cartaz conseguimos destacar que este gênero textual faz parte dos usos da nossa prática social, o professor pode buscar desenvolver a habilidade da oralidade, a compreensão e a interpretação do texto, fazendo junto com a turma a análise do cartaz para depois realizar as questões escritas – 1, e 2 – com perguntas para assinalar a alternativa correta.

Figura 2 – SD4 – Língua Portuguesa e Educação Física – Aula 1



Fonte: Integra Educação PB.

Na questão 3 da referida SD o objetivo é que o aluno encontre a escrita correta da palavra que representa a imagem, para que a criança consiga fazer essa leitura é preciso que ela alcance fazer a correspondência sonora entre os fonemas e os grafemas e assim consigam identificar a escrita correta, que seria a sequência organizada de letras que fazem a representação de um significado. Para Soares (2021) “*significante* é a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia; *significado* é o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere”. Nessa perspectiva de reflexão sobre a correspondência letra/

som para o alcance da alfabetização BNCC – documento que regula-
menta os conhecimentos curriculares de toda a educação básica –, no
item “O processo de alfabetização” orienta que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafo-fônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89)

Figura 3 – SD4 – Língua Portuguesa e Educação Física – Aula 1

The figure displays two worksheets from a lesson plan. The left worksheet, titled 'A. IDENTIFICANDO CONTEÚDO', features a grid with two columns. The first column contains an image of a trophy, and the second column contains an image of a soccer ball. Below these images are two columns of text boxes containing the word 'FOLA' repeated five times in each column. The right worksheet shows two vertical columns of text boxes, each containing the word 'FOLA' repeated five times. Both worksheets include logos for 'Integra Educação', 'Educação Inovadora', and 'Pernambuco' at the top.

Fonte: Integra Educação PB.

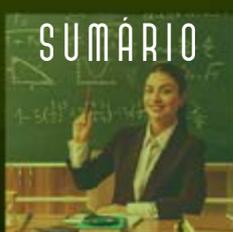
Conforme Lamprecht *et al.*, (2012) o sujeito é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre o código linguístico, podendo torná-lo objeto de análise. O pensar conscientemente sobre a língua – que toma a língua como objeto de reflexão e análise, e implica um direcionamento da atenção para a organização estrutural do código – pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das políticas educacionais como o programa Integra Educação possibilita maiores oportunidades de aprendizado dos conteúdos e em menor tempo, fortalecendo acesso à educação e conhecimento, dando aos leitores perspectivas para associarem ao seu cotidiano. Entretanto, as ofertas ainda são escassas e por vezes trabalhadas em uma única esfera governamental, como o referido programa que ainda é aplicado somente no estado da Paraíba. Dado o cenário, é preciso investir em Educação e por conseguinte a alfabetização e letramento para que ocorra mudanças significativas no sujeito.

Analisando o processo histórico de elaboração e conceituação do Programa Integra educação Paraíba foi perceptível que cada lei, diretriz e programa educacional mencionado neste artigo possui conexões com as demais. A trilha percorrida mostra também que a influência de uma sobre a outra, impulsionaram criações de novas, bem como a importância delas para a educação no Brasil e no estado da Paraíba.

As atividades propostas analisadas neste artigo trazem consigo concepções linguísticas e pedagógicas que auxiliam e/ou estão correlacionadas com os métodos de trabalhar as atividades facilitando o pensar sobre a língua. As sequências didáticas utilizadas de



SUMÁRIO

forma interdisciplinar proporcionam a compreensão do que as palavras significam, desenvolvendo a alfabetização. O uso dos gêneros textuais e a imagens utilizadas, por exemplo, trazem semioticamente a relação de significante e significado, bem como o desenvolvimento de uma consciência fonológica.

É importante destacar que o caderno de atividades incentiva a prática da leitura e escrita, pois o livro em comunidades do interior paraibano para alunos que se encontram em vulnerabilidade social, sem incentivo à leitura ou acesso a bibliotecas. Torna-se ao livro, biblioteca com a missão de alfabetizar leitores capazes de ter oportunidades como toda a sociedade. Quando a criança é alfabetizada, ela aos poucos amadurece para se torna capaz reconhece seu papel diante das desigualdades e das barreiras que excluem seus direitos, conseguindo lutar para um mundo mais justo em seu espaço como também mostrar a outras pessoas desde seus familiares a oportunidade de acesso a esses direitos, estimulando seu repertório e sua visão de mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** língua portuguesa. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/integracao-educacao-paraiba#wrapper> acesso em: 02/01/2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas questões de Linguística na alfabetização.** Caderno do Professor. Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) **Métodos de Pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil-UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIORDAN, M. **Computadores e Linguagens nas Aulas de Ciências.** Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2008.

SUMÁRIO

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro – RJ: Imago, 1976.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013. [Unidade 3, p. 51-72.]

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução, notas e posfácio de M. Bagno. Apresentação de C. A. Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SENA, Fábila Sousa; ALFREDO, Jocielle Sousa de; SILVA, Soraya Gonçalves C. da; SANTOS, Rubeny Ramalho; SENA, Flávia Sousa de; CAVALCANTE, Marianne C. B.; FÁRIA, Evangelina Maria Brito de. **Práticas com gêneros textuais em relatos de professores participantes da formação SOMA – PB**. Curitiba, v.7, n.12, p. 111722-111731 dec. 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação. Pacto pela aprendizagem na Paraíba. **Revista do Professor – Língua Portuguesa – Alfabetização**. Paraíba. SEE, 2017.

PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação. Pacto pela aprendizagem na Paraíba. **Aquisição do sistema de escrita alfabética**: Iniciando: 1º Ano: Caderno 1. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

5

Flávio Pereira de Oliveira
Márcia Alves da Silva

A DIALÉTICA DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NO CAMPESINATO

DOI 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95804.5





Resumo: O nosso universo de estudo e pesquisa constrói reflexões críticas sobre a questão agrária e a educação do campo, onde a agricultura familiar camponesa busca resistir às investidas de extermínio da cultura camponesa pelo agronegócio, pois defendemos que o trabalho – como princípio de produção e reprodução da vida – não se constitui como fator econômico, mas como meio através do qual se fundamentam as relações sociais, para além da mercantilização da vida. A relação de subordinação da educação ao trabalho, na sociedade capitalista, retira o caráter de princípio educativo do trabalho e o coloca como um princípio alienador dos seres humanos. Nesse contexto, o patriarcado ganha força e sustenta uma estrutura de poder que mantém as mulheres em situação de dependência e fragilidade, o que se reproduz com força no contexto do campo brasileiro.

Palavras-chave: Educação do campo; divisão sexual do trabalho; educação popular; campesinato.

INTRODUÇÃO

Com o advento da instituição da propriedade privada, ou seja, do modo de produção capitalista que institui a sociedade de classes, essa definição ganha uma nova reconceitualização em virtude da transformação ou do deslocamento do sentido ontológico e gnosiológico do trabalho para uma atividade de desinência mercadológica e, portanto, mercantilizada (SAVIANI, 2012), constituindo-se não mais com uma ação de reprodução humana, mas de sua degradação, de sua desumanização e, assim, ele “é verdadeiramente o homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta” (MANACORCA, 2017, p. 63), pois a vida não se configura mais como centralidade do processo e, sim, a mercadoria, instituindo o *reino das necessidades* do capital em contraposição ao *reino da liberdade humana*.

Isso posto, trazemos aqui um conceito de trabalho, reconhecendo esse como uma prática humana e inerente à sua existência, ou seja, que é por meio do trabalho – enquanto ação pensada e refletida com intencionalidades expressas de intervenção na natureza, visando a satisfação das necessidades biofísicas, psíquicas, sociais e culturais – que a humanidade faz frente para produzir a si por meio do que se convencionou chamar de trabalho e “ele é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano” (FRIGOTTO, 2003, p. 31), de onde se entende que essa modalidade de trabalho, desde fora da lógica capitalista, se constitui como um princípio educativo porque é essência da humanidade.

Dáí que educação e trabalho não podem ser compreendidos e explicados sem o estabelecimento das relações correspondentes entre si, posto que a primeira acaba por ser ajustada ao modelo e ao sentido do trabalho e, sendo esse de submissão ao mercado, a educação

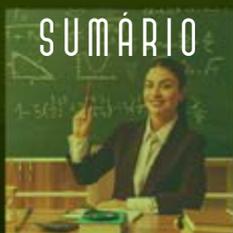
SUMÁRIO

precisa sintetizar essa relação de modo a reproduzir a lógica processante e fabricar os “recursos humanos” para a sua manutenção e, sobre isso, Frigotto (2003, p. 30) vai dizer que “a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir”, a respeito da relação de subordinação da educação ao trabalho na sociedade burguesa, que retira o caráter de princípio educativo do trabalho e o recoloca com um princípio alienante e alienador dos seres humanos.

Daí deduzir que as condições – degradantes – da existência humana produzidas por meio da “essência subjetiva da propriedade privada” (MANACORDA, 2017, p. 56) são, em si, a expressão negativa com que essa atividade de produção humana foi recolocada em função dos determinismos das forças que a tomou/expropriou para alimentar e robustecer o *reino das necessidades* do capital e subsumir o trabalho e seu produto ao valor de troca e não mais como meio para o desenvolvimento da condição humana.

Neste sentido, entender que é com o advento da sociedade de classes que a atividade central, colocada pelos pressupostos marxistas, é subvertido do valor de uso para o valor de troca o que “revolucionou não só as relações materiais da sociedade, mas todos os aspectos da vida humana” (TOLEDO, 2008, p. 29), sendo oportuno sublinhar que as formas de produção das condições materiais da existência, são social e politicamente determinadas de maneira causal e não naturais, onde os marcadores de classe e gênero têm relações correspondentes “quando se pensa na questão da exploração do trabalho pelo capital” (NOGUEIRA, 2004, p. 13), concorrendo para o universo do mundo do trabalho reprodutivo ou sem valor de troca.

Disso se explica a estratégia que convencionou à divisão social e sexual do trabalho, a separação entre os espaços públicos-privados



SUMÁRIO

e a hierarquização social, com base na ideia de que o *gênero é equivalente ao sexo biológico* e que, portanto, os corpos feminilizados são, naturalmente, inferiores aos masculinos, portanto, ajustados a ocupar lugares, também predeterminados. Esse pensamento dá origem as opressões das mulheres e ao seu imobilismo social nessa forma organizativa de sociedade, sendo os seus efeitos sentidos ou experimentados de maneira distintas entre mulheres brancas e negras, ricas e empobrecidas, porque “a divisão sexual do trabalho produziu o gênero em contextos específicos de racialização e das relações de classes” (BIROLI E QUINTELA, 2020, p. 73), logo as suas expressões são, também, socialmente determinadas.

Essa forma organizativa da sociedade de classes foi se incorporando e atravessando espaços e tempos históricos de modo a tornar naturalizada a separação de sua estrutura em duas esferas: a pública, requerida para o universo masculino e a privada (doméstica), ajustada na sua invisibilidade para as mulheres desempenharem as atividades de cuidados, mas também reproduzir a força de trabalho, dessa maneira colocando em movimento a esfera pública sem dela participar, o que implica dizer que o tempo do cuidado está posto como tempo de produção capitalista (NOBRE e FARIAS, 2003).

Essa racionalidade que marginaliza a esfera privada em detrimento daquela que goza de prestígio público não subsiste sem depender do mundo privado, pois as atividades domésticas dão suporte estrutural à manutenção da vida compondo um todo orgânico e sistêmico que, por essa natureza, não rompe com a lógica de sua manutenção, ao contrário, opera pela reprodução desse lugar e tudo o que isso significa social, político e simbolicamente para continuar operando as hierarquias e práticas de poder.

SUMÁRIO

A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO PRODUTIVO, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NO CAMPESINATO

O nosso objeto de estudo/pesquisa centraliza reflexões críticas no campo da educação popular sobre a questão agrária e a educação do e no campo e de como o campo – enquanto espaço/território geopolítico – é movimentado e disputado pelos embates dos dois projetos que o reivindicam. De um lado temos o campo construído pela agricultura de mercado/capitalista ou agricultura patronal, levado a cabo pelo agronegócio e tudo o que isso representa para o enfraquecimento ou mesmo a extinção do campesinato, posto que o advento desse modelo de produção anuncia e encaminha o desmantelamento das práticas camponesas.

Por outro lado temos o campo construído pela agricultura familiar camponesa, que tenta resistir às investidas de tentativas de desterritorialização e/ou extermínio da cultura camponesa, onde o trabalho - como princípio de produção e reprodução da vida - não se constitui como fator econômico, mas como meio através do qual se fundamenta “como categoria explicativa das relações sociais” (FRIGOTTO, 2003, p. 21), para além da mercantilização da vida.

À luz disso, buscamos encaminhar leituras que procuram “entender as relações sociais e os processos educativos tendo o trabalho como categoria central” (FRIGOTTO, 2003, p. 21) e correspondente à estrutura que o configura. Da mesma forma, percebemos a educação refletindo o modo de como essa vida é pensada (GADOTTI, 2010; ORSO, 2008; ANTUNES, 2009) e a escola, como espaço de luta e em luta e de onde se processa a transmissão da cultura, dos conhecimentos e saberes como ação transgressora dos camponeses e sua função social de produzir as existências.

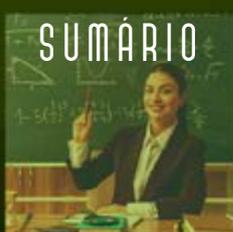
SUMÁRIO

Tal compreensão/entendimento emerge das experiências construídas ao longo da nossa vivência/existência no universo campestre e da inserção social e acadêmica nas lutas políticas encaminhadas por grupos e movimentos sociais do campo. Nesse contexto, podemos perceber que a atividade - por meio da qual produzimos as nossas existências - é levada a efeito de diferentes formas e por diferentes sujeitos - homens e mulheres - que, a depender das relações estabelecidas, reflete a forma tal qual a que se manifesta dominante e hegemônica.

Disso entender, a partir do campesinato na configuração geopolítica da região de Buriticupu no estado do Maranhão, que o trabalho produtivo ainda, na sua maioria, continua seu curso "normal" na forma do sistema que o rege, ou seja, sendo exercido pelos homens e aquele do âmbito reprodutivo conduzido pelas mulheres que acabam tendo/assumindo uma dupla jornada de trabalho quando, por exemplo, além de trabalhar com seus companheiros - nos trabalhos da lavoura, encarregam-se dos cuidados com a casa e tudo o que isso representa de sobrecarga de trabalho não valorado, enquanto - no mesmo intervalo de tempo - os homens realizam atividades de lazer como jogo de futebol, por exemplo.

Isso equivale a dizer que os impactos da divisão sexual do trabalho têm incidência sobre o campesinato e, como efeito disso, condiciona a participação das mulheres nas atividades sociais e políticas, em que pese haver práticas sociais nessa relação apontando para uma reconfiguração visando um certo equilíbrio e equidade entre homens e mulheres e o tipo de trabalho por eles desenvolvidos.

Um exemplo bem significativo desse enfrentamento, pode ser ilustrado no caso do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Buriticupu- MA, onde sua presidência - já no segundo mandato eletivo - tem sido conduzida por uma mulher e isso demonstra que, ao longo de processos históricos, as mulheres vêm conseguindo avançar nas pautas por direitos sociais e participação política em espaços



SUMÁRIO

importantes onde se pensa, formula e delibera políticas públicas que venham dialogar com as suas demandas e necessidades, recolocando a centralidade e a divisão sexual do trabalho em outras bases.

Mas isso não tem sido de maneira gratuita e nem quer significa que essa realidade já aconteça em todos os cantos e espaços. Sabemos que existe toda uma caminhada de continuidade de luta e de enfrentamento frente às forças do patriarcado que, também, tem se movimentado pela manutenção da ordem e da “normalidade” de se produzir as existências a sua maneira, figurando a manutenção da divisão sexual do trabalho como uma estratégia de reprodução do ideário burguês do sistema de produção capitalista, onde o campo, enquanto espaço de relações constituídas, ou seja, o campo do campesinato compreendido como um território, não tem escapado ao fetichismo da relação social dominante porque essa, ainda, se movimenta desde a história.

Isso posto, é para demarcar que os esforços - teóricos e epistêmicos - depreendidos no sentido de compreensão das “sociedades atuais e sua evolução passa, portanto, pelo reconhecimento da centralidade do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2020, p. 24), que assume diferentes configurações no tempo e no espaço, a depender das forças condicionantes que dinamizam as práticas sociais e sexuais nessa atividade humana como fator de produção e reprodução e, por extensão disso, a fabricação de lugares – públicos e privados – e as relações sociais delas decorrentes, pois “ quanto às relações sociais, elas estão na origem dessa forma de divisão social do trabalho” (HIRATA; KERGOAT, 2020, p. 23), e vai concorrer para a instituição de uma hierarquização social nas relações de trabalho e, como efeito disso, a relação configurada entre os indivíduos e a estrutura societal como um todo, no âmbito das sociedades que descentraliza a vida e centraliza o capital.

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA INTERSECCIONALIDADE

Podemos afirmar que os estudos feministas têm muito a dizer sobre a teia que se entrecruza nas interseccionalidades¹ de gênero, raça e classe, especialmente no que diz respeito à compreensão das complexas relações de poder, dominação e opressões na e da sociedade capitalista, ao centralizar as reflexões sobre o papel das opressões como mola propulsora ou estruturas de poder por meio das quais se movimenta a lógica processante e dominante de hierarquização social onde o trabalho produtivo, ou seja, aquele que gera riquezas e alienação e tem valor de uso, constitui-se como “mediador privilegiado [...] que organiza a produção do viver em sociedade” (HIRATA; KERGOAT, 2020, p. 24), leia-se, em sociedades capitalistas.

Neste sentido, as lições construídas a partir do conceito de interseccionalidade, têm apresentado importantes contribuições sobre a complexidade das opressões do capitalismo, que não pode ser lida, compreendida e explicada na sua totalidade, tendo como referência somente as “lentes” da dimensão de classe, como reivindicada pelas epistemologias da corrente materialista histórica e dialética, pois precisa se estender para dialogar com outras categorias de análises sociais, como as de gênero e de raça, engendradas no interior do capitalismo e expressas por meio do patriarcado, entendido como uma estrutura de poder, que também encaminha opressões à manutenção da ordem que se sabe e se pretende dominante.

Daí que pensar o campo e suas questões precisa considerar a relação correspondente entre trabalho – produtivo e reprodutivo – e

1 De acordo com a literatura pertinente, “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como com as experiências individuais na vida cotidiana” (COLLINS, 2021, p. 15), e vai se constituir como “lentes” de análise para a compreensão das opressões de classes atravessadas pelas de raça e de gênero.

educação², e o papel ou o lugar que a mulher ocupa ou que lhe é reservado nessa relação, ou melhor dizendo, das mulheres em suas distintas especificidades identitárias frente aos embates e enfrentamentos políticos e ideológicos em defesa da terra e dos territórios. Sobre a participação política, no protagonismo enquanto ser social ou se sua participação, em função /razão da natureza do trabalho que lhe cabe ou que lhe é condicionado, ainda ser efetivada – de quando em vez - pelo viés da representatividade por parte daqueles que se ocupam do trabalho produtivo: qual condição que lhe confere e favorece *status* de participação política na estrutura da sociedade?

Quanto a isso, Biroli e Quintela (2020) respondem afirmando que a divisão sexual e social do trabalho, na sociedade capitalista, é fator que constitui e confere gênero à democracia. Neste sentido, entender que a divisão sexual do trabalho, pelos princípios predeterminados que acabam por regular a estrutura da sociedade, vai determinar o tipo de trabalho e o lugar que deve ser executada/desempenhado por homens e por mulheres - a depender do lugar ou origem social de sua existência, pois os efeitos das desigualdades de gênero não são sentidos da mesma forma e na mesma proporção por todas as mulheres, variam no conteúdo e na forma, a considerar marcadores sociais que condicionam a vida social e política de corpos marcados pelas violências de gênero. Daí entendermos, com as respectivas autoras, que o gênero é um produto fabricado na divisão sexual do trabalho e colocado para a manutenção das estruturas de dominação³.

- 2 Pois “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16). As contribuições do autor nos levam a entender que a educação faz- se ajustada e subordinada aos sentidos que se colocam – momentaneamente – para o trabalho dada à natureza e a movimentação de constituição das sociedades no curso da história.
- 3 E que “a opressão da mulher, portanto, não seria algo natural, mas determinado pela localização da mulher e do homem no sistema de produção e reprodução de sociedades determinadas” (TOLEDO, 2008, p. 31). E essa questão deixa em aberto o debate sobre a pseudoigualdade da mulher na esfera pública da atual configuração societal, vez que os determinantes que estruturam os espaços públicos são pensados para corpos não feminilizados, e quando esses, por um feito transgressor, conseguem acessar determinados espaço, tem sido, na maioria das vezes, de maneira ajustada.

SUMÁRIO

Essa desigualdade de gênero concorre para uma outra questão – muito cara aos estudos feministas – que se refere à configuração hierarquizada da sociedade, onde tal estrutura vai produzir/fabricar “a dualidade entre esfera pública e privada” (BIROLI; QUINTELA, 2020, p. 72) e onde, historicamente, convencionou-se o trabalho doméstico ou trabalho reprodutivo como aquele que não possui valor de troca e, sim, valor de uso, mas tão necessário para que seja possível o desenvolvimento daquele que se reveste com valor de troca. Dessa forma, essa divisão sexual do trabalho tem implicações diretas da não participação política das mulheres na esfera pública, ou seja, podemos dizer que a participação política tem gênero e se configura como um subproduto do patriarcado.

O campesinato não está imune dessas contradições, pois sabemos dizer que não há opressão de gênero porque a luta se faz pela subversão da ordem capitalista é romantizar essa realidade ou mesmo operar – por meio da negação deliberada dessa condição de poder/submissão – pela manutenção e reprodução de práticas conservadoras à maneira do patriarcado. Em que pese a existência de práticas e relações sociais “horizontalizadas” entre homens e mulheres na construção do campesinato, não se constitui como uma regra em seu conjunto.

Sabemos que foi graças à atuação politicamente posicionada e transgressora dos movimentos feministas colocando suas demandas como pauta política nos debates públicos que as diversas formas de opressões às mulheres – em diferentes contextos e de diferentes origens sociais – foram encaminhadas pela estrutura de poder patriarcal submetendo ou condenando-as à invisibilidade pela violência de gênero. Os estudos levantados das diversas situações de violência com que se processaram e se processam as engrenagens de fabricação das não existências de corpos femininos marcados por desigualdades de classe e racializados, deram conta de apontar – em diversos períodos históricos – quão perversa é a maquinaria que encaminha para a

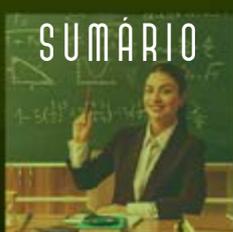
SUMÁRIO

moenda social existências dispensáveis/descartáveis ao metabolismo da “civilização” burguesa, branca, cristã, heteronormativa e capitalista.

Como legado da luta feminista, deram conta de construir gretas, fissuras, lugares outros para contestar a estrutura de poder que, historicamente, lhes condicionaram, mas não só, a luta se movimentou para que os corpos deserdados dos espaços onde a vida pública acontece pudessem – em desobediência e na contra ordem – ser ocupados para fazer frente a sua maneira de existir enquanto corpos revestidos de significação identitária, social e político, e não como um corpo estranho à estrutura societal da esfera pública.

Mas isso não quer dizer que só de opressões a história se faz, por dentro mesmo das contradições da “suposta” normalidade do sistema que regulam as práticas sociais, corpos e vozes se levantaram – ao lado de tantos que tombaram, citando Margarida Alves, Marielle Franco mais recente e centenas de outros corpos, no caso brasileiro, que incomodaram a “normalidade” do patriarcado que cuidou de organizar e estruturar os espaços da sociedade para caber, sob ajustes, corpos masculinos donde encaminham a manutenção do poder, as hierarquias sociais e o conservadorismo. Isso tudo ao lado das tensões políticas levantadas por mulheres que enfrentaram a força dominante – no espaço público de onde essa emerge – visando transformar suas pautas em políticas públicas sociais reconfigurando a atuação do Estado.

Um exemplo dessa feita, pode ser visualizado pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho em que as mulheres começaram a ocupar determinados espaços de representação política, em chefias em departamentos e repartições, ou nem tanto assim, se se considera que tais alterações/mudanças não deram conta de subverter a lógica dominante e a estrutura da divisão sexual e social do mundo do trabalho, mas de ter escamoteado tais mudanças em ajustes que mais favoreceu ao capital, dando uma ligeira impressão de que houve uma equalização social entre homens e mulheres no universo do trabalho,



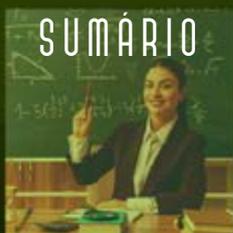
SUMÁRIO

que houve equiparação salarial pelas mesmas atividades desenvolvidas, concorrendo, assim, para uma espécie de integração de corpos – historicamente confinados ou em estado de isolamento – ao corpo social, o que não se expressa como uma realidade.

Olhamos com desconfianças para essa realidade por entender que as mudanças ocorridas encaminham ainda mais essa relação desigual, justamente porque não se alterou a base do modo de produção, ou seja, do sistema capitalista de produção, e, isso, está em conformidade com (TEIXEIRA, 2017, p. 67), ao afirmar que “os avanços verificados ao longo do tempo não alteraram de maneira significativa o lugar da mulher na divisão sexual do trabalho”, importando dizer que, em que pese as lutas e direitos conquistados, ainda ocupa centralidade os marcadores de gênero e raça como mediador de hierarquização social na sociedade do século XXI.

Ainda assim, não se pode negar que os efeitos da trajetória histórica da luta dos movimentos feministas no globalismo localizado, têm demonstrado, por um lado, que muito já se avançou no sentido das mulheres estarem ocupando espaços públicos, que se considerarmos a lacuna histórica de domínio absoluto do conservadorismo, eram de exclusividade do universo masculino. Ao lado disso, se revela que a caminhada rumo à conquista de direitos iguais em situações diferentes, ainda se está suas primeiras fases, posto que a negação de direitos e as violências das opressões de gênero e raça são históricas e que o dismantelamento das estruturas ideológicas e dos espaços públicos para a inserção de corpos ainda marcados pelo estigma biológico consiste, pois, num desafio histórico a ser enfrentado pela luta de homens e mulheres de todas as raças, etnias e condições sociais, ou seja, essa é uma tarefa humana.

A partir daí, nos interessa perceber como essa realidade é experimentada pelas mulheres camponesas, nas mais diversas situações sociais e políticas e nas trincheiras de luta, em que as relações vão



SUMÁRIO

sendo construídas: de forma tradicional (baseadas no patriarcado) e, nesse movimento, se elas estão atentas e isentas ou não das incidências dos labores que regem as práticas sociais, por serem levadas a efeito – teoricamente – por uma consciência política de classe/solidariedade de grupo, ou se se evidenciam eivadas de contradições porque se movimentam desde dentro da história.

Neste sentido, pretendemos refletir e problematizar os diversos espaços ou equipamentos sociais e de como eles são constituídos e por quais forças que os colocam em movimentos para, a partir daí, podermos extrair elementos que podem contribuir para tentar explicar, à luz das epistemologias interseccionalizadas, a natureza das relações sociais e para onde caminha a condução das existências no campesinato. Um dos espaços que temos como foco do nosso olhar é a escola e a educação que se processa nesse lugar comum de convivência plural da multiculturalidade interativa e aberta que é constituinte da sociedade.

Olhamos com desconfianças epistêmicas para esse lugar onde as práticas sociais no campesinato não estão isentas das incidências do patriarcado, porque esse se faz e se movimenta em todas as estruturas da sociedade. Entendemos ser de importância referenciada os saberes/estudos feministas, vez que podem alimentar e dar voz a essa importante questão social existente nas práticas camponesas, mas até então silenciadas ou trazida com menor impacto, no contexto da educação do e no campo, a partir das literaturas pertinentes, não por um posicionamento em defesa da retórica do “determinismo biológico” conforme (TOLEDO, 2008, p. 23) – o que se configuraria como uma contradição – com que se operam justificativas das práticas de hierarquização social, mas – assumindo os riscos - em razão da questão agrária centralizar a luta pela terra, como ação primeira para depois desencadear frentes outras de lutas, dentre elas, as que se movimentam nas relações de gênero, em tempo que colocamos uma ressalva da não linearidade dos fatos sociais.

SUMÁRIO

Registramos com veemência – a partir das leituras intersecciona-
lizadas – que a ampliação ou o aprofundamento acerca dos elementos
estruturantes que dão corpo e forma às opressões de raça e gênero é
um feito histórico, transgressor e revolucionário dos movimentos feminis-
tas – nas suas diferentes fases/ondas – ou das vozes insurgentes dos
porões do patriarcado – de corpos femininos e, especificamente, negros
localizados ou condicionados em sublugares que se fizeram audíveis e
continuam a bradar, em diferentes contextos políticos e culturais, para
confrontar, desautorizar, desnaturalizar e deslegitimar o poder masculino
sobre as existências e inexistências de corpos negros e indígenas femi-
nizados, que, de conformidade com os pressupostos do determinismo
biológico, são naturalmente hierarquizados numa relação de poder que
institui as violências de gênero à oxigenação do capital.

Desse esforço é fundamental compreender em Freire (1987)
que as opressões são um feito histórico e um produto das relações
estabelecidas a partir das estruturas de poder em função da institui-
ção de um modo ou de uma monocultura (CANDAU, 2008), em que
as existências são forjadas, desde que autorizadas e corresponden-
tes à sua manutenção, em que pese serem cortinadas – no imaginá-
rio social – pelas justificativas ancoradas no determinismo biológico
e no mito da inferioridade da mulher que é inata à sua existência, e
não como um substrato da história humana.

Na direção disso, compreender que as nossas existências não
são resultante de uma evolução metafísica condicionada e predetermi-
nada como requerida e colocada pelos paradigmas da modernidade,
somos seres – homens e mulheres, de natureza diversa – culturais em
que a existência – singular e plural, material e simbólica – vai sendo
construída historicamente como um feito humano e, nesse sentido, as
opressões e, aqui, as que emergem das desigualdades de gênero são,
pois, estruturantes e, sobre isso, (TOLEDO, 2008, p. 35) sustenta que
“não se trata de um fenômeno natural, que surge com o advento da



SUMÁRIO

espécie humana. Trata-se, de fato, de um fenômeno histórico-cultural com uma causa econômica determinada”, e isso, nos permite dizer que as opressões são uma mercadoria de autorreprodução do patriarcado.

Essa relação – na particularidade camponesa da região Vale do Pindaré, no estado do Maranhão - resguardadas devidas especificidades, é sentida e movimentada nas práticas sociais e em diferentes espaços e equipamentos sociais que são encaminhadas por homens e mulheres, porque sendo resultante da história em movimento, a partir de um processo dialético e contraditório em que se constituem criador e criatura de si, acabam por reproduzir “valores”, princípios e práticas da engenharia opressora para continuar “existindo” e, nisso, consiste a construção/reprodução do gênero como marcador de violência e de condicionamento/segregação social a bem da “normalidade” patriarcal.

Por outro lado, as experiências de contra lógica e de contestação dessa relação estabelecida construídas por camponesas e camponeses têm trazido e centralizado o debate sobre as opressões do capital em geral e, de modo específico, a que se materializa pela violência de gênero na sociedade e, em particular, no universo camponês ao se pensar – à dimensão de práxis - a construção do projeto popular de sociedade ancorado e manifesto em outras bases epistêmicas, onde a educação do e no campo se configura contra hegemônica na construção e transmissão de conhecimentos e saberes que concorrem para a instituição de uma sociedade *para além do capital*.

OS NOVOS DESAFIOS DO CENÁRIO PÓS-PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Ante ao exposto e considerando o modo de produção capitalista na regência das práticas sociais, bem como as suas crises que, por meio das quais, se reinventa, se metamorfoseia para continuar

SUMÁRIO

existindo, ou seja, para a manutenção das opressões, porque essas lhes conferem razão de existir, além de todo o legado de segregação social e política como produto histórico do capital, quais outros desafios estão colocados considerando o advento da crise política e sanitária da pandemia do coronavírus?

A pandemia aprofundou ainda mais o “isolamento social” e a “higienização/limpeza demográfica” de corpos estigmatizados numa classe, numa raça e num gênero em situação de “quarentena” permanente por um lado e, por outro, escancarou as vísceras desse sistema em estado agonizante e que não se sustenta sem o trabalho doméstico revestido com valor de uso para que a vida aconteça.

Dialogamos aqui com Ricardo Antunes, acerca dos efeitos deletérios da pandemia Covid-19. Sobre isso, leia-se uma pandemia do capital, que representou com maior incidência de extermínio, junto a uma parcela da população, a que vive e sobrevive do trabalho, como uma estratégia de o capital se reinventar/oxigenar a custo da exacerbção da exploração do trabalho estado absoluto de precarização e de vidas descartáveis que no enfrentamento à pandemia do coronavírus, não puderam ficar em isolamento social conforme aos protocolos de prevenção porque precisavam trabalhar para tentar sobreviver, mas, muito mais, para reproduzir as existências dos que vivem da exploração do trabalho, do sobretrabalho e da extração do seu produto, aqui entendida como uma matriz de reprodução do capital (FONTES, 2009) e, como substrato disso, continuar mantendo o controle das condições sociais colocadas por e em favor do capitalismo.

É inegável que os efeitos dessa pandemia são sentidos de maneiras diferentes pelo conjunto da população, onde mulheres, negros/as, indígenas, camponeses/as, população de rua, de comunidades periféricas, entre outras, para quem o isolamento social colocado pelos governantes não passou de uma estratégia deliberada de oxigenação política para o comércio, posto que não lhes foram concedidos meios e condições para que pudessem ficar em isolamento e se protegerem do vírus.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrariando os discursos oficiais dos que negam a ciência, as “existências” desintegradas do corpo social diante da fome, do desalento, da pobreza extrema e da miséria foram levados à morte, assistida e velada pelo “estado de direito” e, sobre isso, sustenta Antunes (2020, p. 19) que “a classe trabalhadora, então, se encontra sob intenso fogo cruzado. Entre a situação famélica e a contaminação virótica, ambas empurradas para a mortalidade e a letalidade”, e esse sub lugar, onde corpos de homens e mulheres nas suas distintas maneiras de “ser” e de “existir”, continua sendo produzido em função do metabolismo da barbárie do capital, o que indica que as opressões, agora de maneira muito mais ampliadas, continuam a se movimentar o que requer o fortalecimento das lutas de homens e mulheres pela derrubada / desmantelamento do modo de produção capitalista, pois é dele e por ele que emergem as opressões de raça, gênero e classes e que atravessam todas as esferas e estruturas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

BIROLI, Flávia; QUINTELA, Débora Françolin. Divisão sexual do trabalho, separação e hierarquização: contribuições para a análise do gênero das democracias. **Revista de Ciências Sociais**, n. 53, p. 72-89, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.



SUMÁRIO

DEMERVAL, Saviani. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.).

Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.

São Paulo: Autores Associados, 2012.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, imperialismo, movimentos sociais e lutas de classes. **Revista Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, n. 21, p. 23-36, 2008.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. prefácio. *In*: RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Conceitos essenciais da sociologia** / Anthony Giddens, Philip W. Sutton; traduzido por Claudia Freire. 2. ed. São Paulo: editora Unesp, 2017.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Atualidade da divisão sexual e centralidade do trabalho das mulheres. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, n. 53, p. 22-34, 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Editora Alínea, 2017.

NOBRE, Mirian. FARIAS, Nalu (org). **A produção do Viver – Ensaios de Economia Feminista**. São Paulo: SOF, 2003.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. São Paulo: Autores Associados, 2004.

ORSO, Paulino José. **Educação e lutas de classe** / Paulino José Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves, Valci Maria Mattos (org). São Paulo: Expressão Popular, 2008.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira. O que gera e perpetua a segregação, a discriminação e as desigualdades salariais. **Mundo do Trabalho das Mulheres**: ampliar direitos e promover a igualdade. São Paulo: Sec. Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres/Campinas: Unicamp IE Cesit, p. 107-24, 2017.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

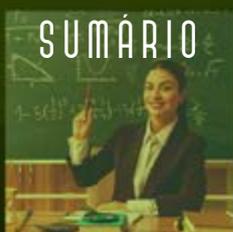
6

Deborah Bem
Giovanna Bem Borges

EM DEFESA
DA ESCOLA PÚBLICA:
reflexões sobre
o cenário atual
e possíveis caminhos
para sua superação

DOI 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95804.6





Resumo:

Esse texto teve o intuito de colocar sob perspectiva a natureza contraditória da educação escolar, considerando especificamente o caso brasileiro. Dessa maneira, pretendeu-se analisar o cenário atual da educação no Brasil, levando em conta sua estruturação histórica e sua íntima ligação com a conjuntura política do país. Para isso, foi realizada uma breve análise do campo social e político que culminou no golpe de 2016 e as suas consequências no campo educacional, salientando o papel do movimento “escola sem partido”. O referencial teórico que norteou essa investigação foi o materialismo histórico-dialético sob orientação da pedagogia histórico-crítica. Em vias de conclusão, colocou-se sob reflexão alguns possíveis caminhos a partir da pedagogia histórico-crítica para a superação do cenário instaurado no país, evidenciando a necessidade da luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Escola; Educação no Brasil; Pedagogia Histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira contemporânea a educação pública e a imagem do professor têm sido vítimas de críticas cada vez mais hostis. Antes de refletir sobre porque isso vem acontecendo, é necessário pontuar que a escola é reflexo e refletora das dinâmicas sociais existentes em determinada sociedade, o que significa que não é possível compreender essa instituição de forma isolada e alheia à estrutura social vigente.

No modo de organização social aqui estabelecido, a situação da escola revela um quadro historicamente construído: a natureza contraditória da educação “para todos”. A fim de aprofundar essa discussão, é pertinente a compreensão de que a escola e a educação formal, em uma perspectiva histórica, foram utilizadas como forma de perpetuação do sistema vigente e estiveram, desde suas gêneses, associadas à promoção da reprodução dos ideais dominantes.

Segundo os apontamentos de Lombardi (2011), a Revolução Industrial e a expansão do capitalismo foram os determinantes que modificaram drasticamente o aparato escolar. Antes desse momento, a instrução em centros especializados era uma atividade minoritária, mas com o surgimento de demandas tecnológicas nas forças produtivas e com a necessidade da educação como fator de igualdade formal para os cidadãos, ocorre a institucionalização e extensão escolar.

O autor afirma que, desde o início, a escola foi percebida como uma ferramenta para garantir a dominação ideológica e um poderoso componente para consolidar a hegemonia da classe dominante. Isso faz com que seja possível inferir que “a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos” (LOMBARDI, 2011,



SUMÁRIO

p. 16). Desse modo, “o estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe” (LOMBARDI, 2011, p. 18).

Corroborando com essa perspectiva, Marsiglia e Martins (2018) afirmam que o processo de escolarização em massa se iniciou com a consolidação da sociedade burguesa e sua principal motivação foi transformar os antigos servos em cidadãos a fim de que eles pudessem votar em favor de uma nova ordem social. A partir do pressuposto da igualdade formal, a burguesia precisava da instituição escola para fundamentar a sociedade democrática que defendiam.

No entanto, tendo alcançado o posto de classe dominante, a burguesia sentiu a sua hegemonia ameaçada e começou então a advogar por uma educação diferente para as classes dominadas. Sob o pretexto de criar uma escola que respeitasse as supostas “diferenças” entre as classes populares e a elite, o acesso privilegiado às heranças culturais mais elaboradas acumuladas historicamente foram restritas a apenas uma parcela da população e, portanto, reproduziram a desigualdade. Tal situação foi responsável por revelar que a igualdade que propunham os burgueses permaneceria no campo do discurso (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

Avançando nesse percurso, Mészáros (2008) afirma que, no decorrer do tempo, as instituições de educação foram se adaptando às demandas reprodutivas do sistema do capital. A educação passou, assim, a ser utilizada como forma de internalização das determinações do sistema, criando no indivíduo uma sociabilidade adequada ao capital e o induzindo à sua aceitação passiva.

Dessa maneira, a formação da classe trabalhadora se estabeleceu por meio de “uma semiformação, sob marcos de precarização, exploração e alienação. Sendo assim, observamos que a educação escolar não foi, até hoje, uma arma para a classe trabalhadora, tendo em vista sua emancipação” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1697).

SUMÁRIO

Diante desse cenário, é possível inferir que, historicamente, a escola esteve no centro das contradições sociais e, em um contexto generalizado, se fez em favor da manutenção da ordem social imposta. Em um país cuja formação se deu a partir de um processo de colonização, esse fato se torna mais perceptível. Assim, por questões estruturais provenientes de ser um país colonizado e da própria formulação da educação formal no contexto ocidental, o Brasil encontra dificuldades para concretizar um projeto de educação escolar gratuita e de qualidade que seja, de fato, para todos.

Apesar disso, a escola é o lugar essencialmente privilegiado para a socialização de conhecimentos historicamente acumulados e, com isso, se torna uma importante ferramenta na formação das novas gerações da classe trabalhadora, fornecendo subsídios que podem levar à sua emancipação. É exatamente nesse contexto que se revela o caráter contraditório dessa instituição. Nas palavras das autoras,

Constatamos, pois, a contradição entre a possibilidade humanizadora, aqui concebida como desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas do gênero humano e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real. Destarte, para que a educação escolar opere a serviço da humanização e contra a alienação há que se afirmá-la pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensiná-los (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1697).

Após esses apontamentos introdutórios, é importante esclarecer que o intuito desse texto é refletir sobre a situação atual da educação brasileira. Leva-se em conta, nesse sentido, sua existência em uma sociedade regida pelo capital, bem como sua estruturação histórica – estabelecida por marcadores de exclusão social como racismo, desigualdade de gênero, marginalização e outros – e sua intrínseca relação com a conjuntura política do país.



SUMÁRIO

Desse modo, será salientado o cenário político e social que propiciou o golpe de 2016 e algumas de suas consequências no contexto educacional, enfatizando o movimento “escola sem partido”¹, que ganha popularidade com sua agenda reacionária e excludente, tornando-se assim responsável por fomentar um ambiente hostil para a prática da docência e pela disseminação de uma imagem pejorativa do professor.

Para finalizar, se apontará alguns possíveis caminhos por intermédio da pedagogia histórico-crítica. Contudo, convém salientar que a real transformação da situação atual da educação no Brasil só será possível por meio da superação desse modo de organização educacional que se pauta em um modelo societário subordinado à estrutura de produção capitalista.

POLÍTICA E EDUCAÇÃO: A NEUTRALIDADE ILUSÓRIA DA ESCOLA

Com base nas considerações introdutórias expostas anteriormente, é possível notar que embora sejam atividades diferentes com suas próprias especificidades, há uma profunda conexão entre educação e política. De acordo com Saviani (2012), a questão principal que as diferencia é que enquanto a prática educativa pressupõe uma relação entre não antagônicos, na política são estabelecidas interesses e perspectivas excludentes.

Nesse sentido, o intuito do educador é auxiliar no processo de desenvolvimento do educando, a partir de suas experiências e formação específica. Portanto, o educador e o educando não estão em posições antagônicas – ao contrário do que ocorre na política, na qual o objetivo é vencer o oponente. Dessa forma, o autor diz que:

1 O movimento se caracteriza como uma organização não governamental (ONG) e sua principal proposta é livrar a escola de influências políticas e “proteger as crianças da doutrinação da esquerda”.

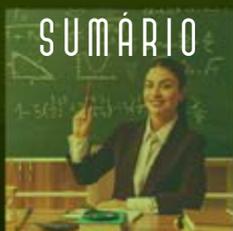
As diferenças anteriormente assinaladas permitem-nos entender por que, em política, seria ingenuidade acreditar que o adversário está na posição oposta porque está equivocado; porque não compreendeu o seu erro e a validade da proposta contrária, compreensão essa que, uma vez atingida, o levará a aderir à proposta que atualmente combate. Por isso, em geral, o fato de um partido perder uma batalha (eleições, propostas etc.) não o demove de sua posição; ao contrário, ele passa para a oposição e continua fustigando o partido contrário buscando alterar a correlação de forças para, na oportunidade seguinte, reverter a situação (SAVIANI, 2012, p. 83).

Esse quadro contraditório que diferencia e aproxima política e educação poderá ser notado de forma mais explícita ao ser realizada uma retomada da conjuntura política do Brasil nos últimos mandatos presidenciais e seus reflexos no campo educacional. Essa reflexão será o intuito das próximas páginas.

O recuo histórico que subsidiará essa análise remonta ao ano de 2002, quando Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), é eleito pela primeira vez como presidente do Brasil. As bases ideológicas desse candidato eram sindicalistas e suas propostas versavam no âmbito da redução das desigualdades sociais.

É necessário a ressalva de que este partido foi inicialmente idealizado por artistas, intelectuais de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica, unindo-se com as lutas pelo fim da Ditadura Militar. As reivindicações desse grupo partidário incluíam melhorias nas condições de vida dos trabalhadores do campo e da cidade, bem como a redemocratização do país. De acordo com Fernandes (2019), a principal intenção dessa organização era ser uma ferramenta política nacional de massas que fosse capaz de unificar as lutas da esquerda para além dos anos de ditadura.

Na gestão de Lula o que se observou, entretanto, foi algo completamente diferente: existia um interesse por parte do setor financeiro



SUMÁRIO

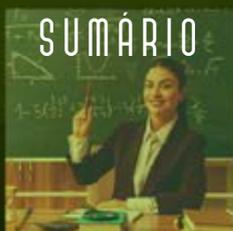
no aumento do poder aquisitivo da classe trabalhadora, impulsionando a ilusão de que ela poderia ascender socialmente a partir do consumo. Contudo, essas iniciativas se mostraram paliativas e não alteraram profundamente a realidade da maior parte dos brasileiros. A população continuou pobre e, depois desse estímulo ao consumo, endividada.

Ainda assim, segundo Fernandes (2019), o partido se tornou popular entre as massas, o que permitiu que ele conseguisse se reeleger por quatro mandatos consecutivos. Um ponto importante de se destacar é que realmente houve uma série de ganhos sociais propiciados pelos governos petistas, contudo, o inegável casamento com a burguesia brasileira tornou tais medidas, no mínimo, contraditórias (FERNANDES, 2019).

No que tange à educação, como observam Saviani e Duarte (2012), se manteve uma tendência produtivista pautada na pedagogia do “aprender a aprender”. Nesse viés, não houve nenhuma iniciativa incisiva para uma educação crítica que visasse o rompimento com a lógica capitalista responsável por produzir e reproduzir as desigualdades sociais – mesmo que a redução dessas desigualdades, como já mencionado anteriormente, fosse uma das propostas do governo petista.

Ademais, o Partido dos Trabalhadores esteve envolvido em diversos casos de corrupção, dos quais o mais conhecido foi o mensalão em 2005 e 2006 no qual foram descobertos a atuação de vários partidos em compras de votos no Congresso Nacional. Apesar desse e de outros escândalos, na interpretação de Fernandes (2019), o ápice do aparato repressivo mobilizado pelo PT foi durante as Jornadas de Junho de 2013 diante das reivindicações da população de melhorias nas condições de saúde, educação, segurança, transporte, entre outros.

Mais de um milhão de pessoas – não há um consenso com relação ao número exato – ocuparam as ruas protestando contra o aumento das tarifas dos transportes públicos, o abuso policial, os esquemas de



SUMÁRIO

corrupção e os megaeventos que seriam sediados no Rio de Janeiro no ano seguinte. Foi o maior movimento de insurreição popular desde o impeachment do presidente Fernando Collor em outubro de 1992 – evento no qual o PT teve uma relevante participação (FERNANDES, 2019).

Seguindo os apontamentos de Fernandes (2019), Junho foi um acontecimento heterogêneo, dinâmico e fluído que apresentou diferentes momentos (tanto temporais como espaciais) e foi composto por uma diversidade gigantesca de vozes. Essas vozes e pautas foram instrumentalizadas no decorrer desse período e mais tarde por diferentes figuras. Tanto a esquerda quanto a direita, em suas diversas expressões, entraram em disputa para cooptar as multidões presentes nesses protestos.

Ainda que a reivindicação de serviços públicos fosse uma pauta mais comumente associada à esquerda, nos protestos havia uma certa rejeição a partidos e posições ideológicas. O discurso moralista anticorrupção ganhou força de forma instrumentalizada pela direita, o que gerou uma movimentação antipetista (porque o PT era o partido do mandato presidencial vigente nesse período) e, como consequência, o repúdio a tudo o que fosse associado à esquerda (FERNANDES, 2019).

Assim, foi o posicionamento dúbio do PT enquanto um partido com base popular de grande representatividade (o segundo maior em filiados no Brasil) e, ao mesmo tempo, o principal responsável por gerir a máquina estatal repressora, o que corroborou para a consolidação desse cenário. Por isso, Fernandes (2019) considera que as Jornadas de Junho de 2013 devem ser interpretadas como um rompimento com a inércia política, que gerou uma nova fase de mobilizações populares, mas que não conseguiu fornecer uma resposta à crise e abriu espaço para a visibilidade de personagens que até então não tinham.

É o caso de Jair Bolsonaro que emerge nesse momento como uma figura de destaque. Apesar de 27 anos no cargo de deputado,



SUMÁRIO

Bolsonaro não tinha grande expressividade e foi só em meados de 2011 que essa figura ganha notoriedade a partir de uma agenda conservadora anti-LGBT, especialmente com a polêmica do chamado “kit gay” (TOITIO, 2019).

Na realidade, o que ficou conhecido como “kit gay” era um projeto denominado Escola sem Homofobia (ESH), criado em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), movimentos LGBTs² e organizações civis e seu principal objetivo era reduzir a discriminação da população LGBT na escola. Conforme Toitio (2019), Jair Bolsonaro se alia à Bancada Evangélica em 2011 reivindicando a exclusão desse material das escolas, inaugurando a aliança que iniciou então uma movimentação política massiva em prol de projetos conservadores e autoritários.

A partir daí, começa a se expandir uma espécie de “cruzada” contra a perspectiva de gênero e um ativismo “pró-família”. Com efeito, nesses protestos eclodem diferentes atores e posicionamentos, mas o papel do pânico moral – fomentado pela suposta ameaça de destruição das “famílias tradicionais” e da “doutrinação” das crianças – foi fundamental para a ascensão de Bolsonaro e a consolidação do cenário político instaurado no país mais tarde.

Do resultado do acúmulo de todas essas situações é que emerge uma espécie de “caça às bruxas” na qual os brasileiros começam se polarizar entre aliados e opositores das ideias de Bolsonaro. “Essa militância e os reiterados discursos homofóbicos do deputado foram fundamentais para lhe dar visibilidade e para aumentar sua base de apoio popular em torno de um projeto autoritário-conservador” (TOITIO, 2019, p. 33).

2 Recentemente, mais letras vêm sendo acrescentadas à sigla LGBT com o intuito de englobar identidades e orientações que também fogem do padrão normativo, mas não correspondem à sigla já existente. Esse é um importante movimento na busca por visibilidade das pautas de diversos grupos identitários. Apesar disso, nesse estudo optou-se pela sigla LGBT devido a sua aparição frequente em âmbito nacional desde 2008.

A partir dos acontecimentos elencados e outros, a figura do Partido dos Trabalhadores se tornou cada vez mais negativa e o ápice desse cenário catastrófico foi o golpe de 2016 – que gerou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Convém esclarecer que a caracterização do termo “golpe” se dá devido ao não cumprimento da exigência constitucional de existência de crime de responsabilidade. Dessa maneira, com o afastamento de Dilma, rompe-se a constitucionalidade democrática, gerando um estado de golpe contínuo que acontece por uma série de atos imbricados de ilegalidade (SAVIANI, 2020c).

Com relação à educação, nesse período começa a ser disseminada uma movimentação que parte do pressuposto de que a educação sofreu uma suposta “ideologização” responsável pelos baixos índices no desempenho escolar. Nesse sentido, com o pretexto de “proteger as crianças da doutrinação da esquerda”, o movimento “escola sem partido” ganha força nos setores reacionários da sociedade.

Essa organização se autodeclara como não governamental (ONG), e apesar de ter iniciado suas mobilizações na esfera civil frequentemente aparece em projetos de lei que tramitam em diversos órgãos do poder legislativo de todo o país, ainda que já tenha sido provada a inconstitucionalidade da proposta.

A respeito da motivação dessa ofensiva investida em educação, Saviani (2020b) afirma:

[...] tem a ver com a fase atual do capitalismo que, tendo tomado conta de todo o globo, já não tem mais como se expandir; e, esgotando todas as suas possibilidades, entrou em profunda crise de caráter estrutural. Nessas circunstâncias a classe dominante já não consegue mais ser dirigente, ou seja, vai perdendo sua capacidade hegemônica, não conseguindo obter o consenso das demais classes em torno da legitimidade de seu domínio. Ocorre, então, o acirramento da luta de classes. Não podendo se impor racionalmente, a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas no plano da sociedade civil que

SUMÁRIO

envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação promovendo uma verdadeira lavagem cerebral junto à população, e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação (SAVIANI, 2020b, pp. 12-13).

O autor explica que não é preciso doutrinação para expor a exploração vivida pela classe trabalhadora, pois essa é a verdade, a realidade material vivida pelo proletariado. A doutrinação só se faz necessária para enganar a população a defender uma ordem social desigual, injusta e exploradora, sendo, portanto, um projeto pedagógico conivente à elite (SAVIANI, 2020c).

Nessa mesma linha de raciocínio, Duarte (2018) aponta que a neutralidade que a “escola sem partido” defende é na verdade, uma tentativa de silenciar sujeitos marginalizados e transformar a escola em um ambiente excludente que não cumpre com a sua função social, ou seja, um ambiente que não socializa o conhecimento e nem tenha compromisso com a vida social. Em síntese, o que se pretende é:

[...] agir como se a educação fosse isenta de influência política [...] uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa ‘escola sem partido’ que visa subtrair a escola do que seus adeptos entendem como ‘ideologias de esquerda’, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes (SAVIANI, 2020b, p. 15).

Uma questão que convém esclarecer é que, de 2016 até hoje, 2022, o Brasil tem enfrentado diversos outros retrocessos. No âmbito educacional, existem diversas propostas, programas, projetos e “reformas” que poderiam ser citados, mas a escolha do enfoque nas movimentações do “escola sem partido” se deu por ser uma proposta que explicita um projeto autoritário-conservador que se estabelece em uma relação análoga entre política e educação, ainda que seus defensores insistam em reivindicar a “neutralidade” no ato educacional.

SUMÁRIO

Essa proposta é inconstitucional, porque como afirma Saviani (2020b), a função social do professor é formar as novas gerações enquanto gênero humano e fornecer subsídios para que se insiram ativamente na esfera social. Um professor censurado, vigiado e controlado, como defende o “escola sem partido”, jamais conseguirá desempenhar o papel que é fulcral para o seu exercício profissional. Nesse viés, o que está em jogo é a autonomia do professor em sala de aula.

O autor afirma que todos os educadores brasileiros precisam se unir na luta pelos direitos sociais, com ênfase na educação pública, gratuita e de qualidade. Portanto, é essencial se posicionar contra o movimento “escola sem partido” (SAVIANI, 2020b). No que diz respeito às propostas do referido movimento, o autor aponta:

Vai na contramão da sociedade moderna que, no século XVIII, forjou o conceito de escola pública estatal e buscou implantar, no século XIX, os sistemas nacionais de ensino como instrumentos de democratização com a função de converter os súditos em cidadãos. É essa a condição para a existência das sociedades democráticas mesmo sob a forma capitalista e burguesa que proclama a democracia como o regime baseado na soberania popular. E o povo, para se transformar de súditos em cidadãos, isto é, para ser capaz de governar ou de eleger e controlar quem governa, deve ser educado. Para esse fim é que foi instituída a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica (SAVIANI, 2020b, p. 16).

Saviani ainda completa essa análise dizendo que, de acordo com a Constituição brasileira vigente, o intuito da educação é proporcionar uma formação plena que possibilite aos indivíduos o exercício da cidadania, o que contraria o princípio de uma escola isenta de política porque “ora, o preparo para o exercício da cidadania tem um significado precipuamente político” (SAVIANI, 2020b, p. 16).

Desse modo, além de ser um projeto que defende ideias retrógradas e elimina da escola assuntos imprescindíveis para a vida em



SUMÁRIO

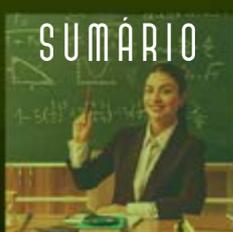
sociedade – como relações de gênero, sexualidade, violência doméstica, exploração da classe trabalhadora, controvérsias históricas que marcam a civilização, entre outros –, trata-se de uma proposta que vai de encontro aos princípios defendidos na Constituição brasileira e distorce o papel do professor e da escola na vida social contemporânea. Por isso, lutar insistentemente contra essas ideias em defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade é uma necessidade imperativa aos educadores brasileiros comprometidos com seu papel.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

Ao considerar a educação escolar brasileira desde a década de 1990, identifica-se um quadro de subjugação da “formação do trabalhador à construção de competências, sob marcos de precarização, exploração e alienação, que se traduzem nas teorias pedagógicas que vão dominar a partir de então” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1703). Sobre essa etapa da história da educação brasileira, Saviani (2007) aponta:

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’ (SAVIANI, 2007, p. 428).

Essa fase se consolida em meio ao processo de expansão do projeto neoliberal, que exige uma classe trabalhadora mais flexível,



SUMÁRIO

adaptável, empreendedora e passiva (MARSIGLIA; MARTINS, 2018). É também nesse momento que se passa defender que a decadência da escola pública é resultado da incompetência do Estado em gerir o bem comum. Concomitantemente, advoga-se pela primazia da iniciativa privada e das leis de mercado para a política educacional. Esmiuçando o contexto que permeia esse período, Saviani (2020a) explica:

A nova ordem socioeconômica e política então instaurada recebeu o nome de 'neoliberalismo' que reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989 e de Helmut Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998. Tais governos representavam a posição conservadora nos respectivos países [...] No caso da América Latina essa orientação dita neoliberal foi introduzida por meio do 'Consenso de Washington'. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados foram publicados em 1990. Williamson denominou de 'Consenso de Washington' o conjunto das recomendações, porque gozavam de certa unanimidade [...] O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2020a, pp. 09-10).

Após três décadas de continuidade das políticas neoliberais, a conjuntura atual é marcada pela decadência das instituições democráticas. Conforme Saviani (2020a), os tempos são de "suicídio democrático" e a educação pública é uma das áreas mais gravemente afetadas. Nas palavras do autor:

SUMÁRIO

Hoje, no Brasil, estamos diante de um verdadeiro 'suicídio democrático', ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo[...] É contra esse estado de coisas que precisamos lutar. É nessa direção que se posiciona a pedagogia histórico-crítica, entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista (SAVIANI, 2020a, pp. 09-10).

Diante das discussões estabelecidas até aqui, pode-se considerar que a educação escolar, em um contexto generalizado, esteve a serviço da manutenção da ordem social vigente. Na contemporaneidade, as ideias pedagógicas hegemônicas defendem uma escola que forme força de trabalho para o mercado – o que é insuficiente no quesito de formação plena e de humanização. Ainda assim, trata-se de uma instituição passível de transformação e pode representar uma importante arma na luta contra o sistema estabelecido (SAVIANI, 2012).

Por essa razão, como já foi mencionado na introdução desse texto, Marsiglia e Martins (2018) afirmam que a educação escolar é marcada pela contradição entre humanização e alienação. Esse caráter contraditório reside no fato de que, apesar de ter sido historicamente utilizada como forma de manutenção do sistema vigente e de resguardar privilégios para as classes dominantes, a escola também promove a socialização de conhecimentos historicamente acumulados e, com isso, oferece possibilidades de emancipação para a classe dominada.

Nesse viés, faz-se necessário um exercício reflexivo acerca dos caminhos possíveis para a superação da situação atual da educação brasileira. Com esse intuito serão apresentadas algumas possibilidades a partir da pedagogia histórico-crítica, levando em consideração a função social da escola e do exercício docente.

SUMÁRIO

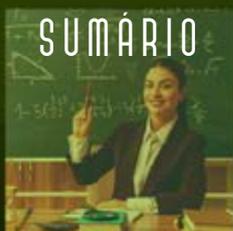
De acordo com Duarte (2006), em uma análise apurada, é possível notar que a rotina diária das instituições escolares no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior, está arrolada de práticas que reproduzem as dinâmicas alienadas das relações sociais no sistema capitalista. Esse cenário se estabelece sobretudo por conta da não socialização dos conhecimentos mais elaborados, desenvolvidos e ricos produzidos pela humanidade.

Por esse motivo, Saviani e Duarte (2012) defendem que a luta pela escola pública é uma necessidade primordial na luta pela superação da sociedade capitalista. Os autores consideram que a escola é o lugar essencialmente privilegiado para a socialização do conhecimento sistematizado e isso está intimamente conectado ao movimento revolucionário de transformação desse modo de organização social.

Assim, Duarte (2006, p. 98) evidencia que a apropriação do conhecimento é “a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar e a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital”.

Desse modo, a escola pública que tenha como princípio uma educação para a classe trabalhadora deve proporcionar uma formação plena que garanta as máximas possibilidades humanas e isso só será possível a partir do acesso à herança cultural acumulada no decorrer do processo civilizatório, já que transformar a sociedade pressupõe ir além do que está posto. Assim, o conhecimento é fundamental para que se compreenda as contradições existentes na contemporaneidade e para pensar possíveis caminhos para sua superação (MARTINS; DUARTE, 2016).

Nesse sentido, o ponto fulcral desse debate é o que deve ser ensinado. Como aponta Martins (2011), a maior parte dos problemas do cotidiano exigem apenas um conhecimento imediatista que conseqüentemente não reflete toda a complexidade da sociedade.



SUMÁRIO

Em razão disso, os conhecimentos mais elaborados são necessários para a compreensão dos conflitos e contradições que marcam a trajetória histórica das relações sociais, ampliando assim a visão de mundo dos sujeitos e alterando a sua inserção na prática social.

A educação escolar, portanto, desponta como o processo que oportuniza o enriquecimento do universo de significações do sujeito. Essa afirmação se justifica porque o ser humano:

[...] é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano [...] Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas [...] demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social [...] o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

Apesar de todos esses apontamentos, Saviani e Duarte (2012) consideram que apenas o acesso ao conhecimento clássico não é o bastante para a superação do capitalismo e seria ingenuidade pressupor o contrário. Entretanto, os autores defendem que esse é um passo fundamental para a formação da classe trabalhadora e é levando isso em conta que Saviani fundamenta a pedagogia histórico-crítica, que será brevemente contextualizada nos próximos parágrafos.

O ano de 1979 marca o surgimento da pedagogia histórico-crítica. Essa teoria foi formulada por Saviani a fim de suprir as defasagens contidas nas teorias pedagógicas que existiam até então. Isso porque o autor considera que mesmo as teorias críticas existentes naquele período tinham uma conotação reprodutivista e não possuíam um compromisso com a transformação social (SAVIANI, 2011).

O autor classifica as diferentes pedagogias em duas categorias: as não críticas e as críticas-reprodutivistas. Segundo Saviani



SUMÁRIO

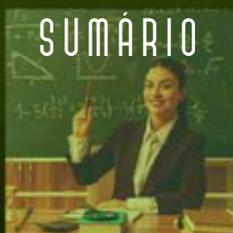
(2012), as teorias não críticas entendem a sociedade como um todo fundamentalmente harmônico e quem não consegue se integrar a ela é tido como uma exceção acidental que deve ser corrigida através da educação. Para essas teorias, a educação é relativamente autônoma em relação à sociedade e sua função é essencialmente integralizar os sujeitos a seus espaços sociais destinados.

As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, entendem a escola como totalmente dependente da sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, em uma sociedade dividida em classes ou interesses antagônicos, a função da escola se torna a marginalização de determinados grupos e a reprodução social da divisão de classes. Em síntese, não há uma perspectiva pedagógica que seja capaz de superar esse antagonismo e seus adeptos partem do pressuposto que a escola não poderia ser diferente do que é (SAVIANI, 2012).

Com o intuito de superar essas duas categorias pedagógicas, Saviani (2012) considera que seria necessário uma teoria crítica que não se detivesse no aspecto da reprodução da ordem social vigente. Assim, essa teoria se tornaria responsável não só pela superação do suposto poder da escola (pressuposto das teorias não críticas), mas também de sua completa impotência (anunciada pelas teorias crítico-reprodutivistas).

Assim, um dos maiores desafios era propor uma prática pedagógica comprometida com a superação da sociedade capitalista e que levasse em conta o caráter histórico e dialético de seu desenvolvimento (SAVIANI, 2011). É nessa perspectiva que Saviani formula a sua teoria, sintetizada por ele nos seguintes termos:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais



SUMÁRIO

manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, pp. 08-09).

O educador que segue essa perspectiva deve assim orientar suas práticas consciente de seu compromisso político com a humanização de seus educandos. Evidentemente, não se trata de uma tarefa fácil e nem ocorrerá espontaneamente. Por isso, a docência a partir do referencial da pedagogia histórico-crítica se relaciona a um árduo trabalho na busca pela emancipação humana e, em seu caminho, encontrará diversos conflitos e resistências.

Em vias de fechamento dessas reflexões, pode-se assumir que uma educação emancipadora é possível desde que seja uma educação plena que desafia os moldes hegemônicos de internalização formulados em favor do capital, capaz de transformar o indivíduo em um agente político, apto para pensar e agir na transformação do mundo. Em síntese, é necessário que haja uma abordagem educacional que condense a “totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 57).

Todavia, tal qual está hoje, a educação escolar não é utilizada dessa forma, mas ao contrário, é uma ferramenta para desumanização e o empobrecimento das possibilidades dos indivíduos. “Em outras palavras, o empobrecimento dos indivíduos, com contributo da educação escolar, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1706).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão principal a ser refletida é a quem está servindo esse modelo de escola e quais os possíveis caminhos para que se alcance uma educação pública, gratuita e de qualidade que seja de fato para todos. Mediante tais reflexões, pode-se assumir que o cenário atual está intimamente relacionado com a estruturação do modo de organização educacional construído historicamente no Brasil. Apesar disso, pode-se perceber que os retrocessos à ordem democrática que marcam o contexto político e educacional desde o golpe de 2016 têm piorado ainda mais esse cenário.

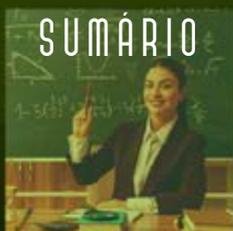
Dessa maneira, há que se lutar em defesa de uma escola pública de qualidade ao lado da luta pela superação da sociedade capitalista. Em resumo, a educação escolar do lado oposto da alienação está preocupada com a formação do gênero humano. Trata-se de uma prática pedagógica que tenha como pretensão que os sujeitos alcancem suas máximas potencialidades e que o conhecimento acumulado historicamente seja, de fato, socializado.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DUARTE, Newton. Newton Duarte Não há neutralidade na educação. **Youtube**, 02 dez. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZrreAqeTSww>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos**: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.



SUMÁRIO

LOMBARDI, José Claudinei. Introdução *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011, pp. 06-21.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A Natureza Contraditória da Educação Escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, pp. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. O que ensinar na Educação Escolar. **Youtube**, 28 jul. 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4r3hR5PBLG4&t=1s>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250f. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

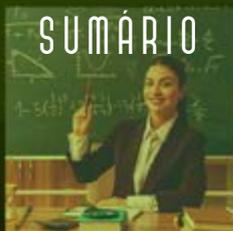
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020a.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais e o avanço da extrema direita - IV Seminário (virtual) Internacional. **Youtube**, 14 jul. 2020b. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=e1h5aukYXWY&t=5492s>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais e o avanço da extrema direita - IV Seminário (virtual) Internacional. **Youtube**, 14 jul. 2020c. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e1h5aukYXWY&t=5492s>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TOITIO, Rafael Dias. A luta pela diversidade sexual e de gênero diante do Estado capitalista: o que a atual crise política tem a nos ensinar? **Margem Esquerda**, São Paulo, n. 33, pp. 32-37, out. 2019.



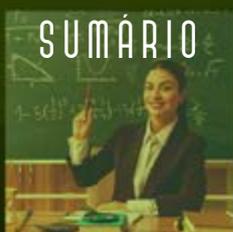
7

Miriam Tachibana
Leonardo Gomes Bernardino

VIVÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO EM PSICOLOGIA NA PANDEMIA DA COVID-19: entre (re)começos e fins

DOI 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95804.7



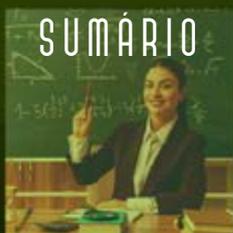


SUMÁRIO

“Todo começo tem um fim.
Todo recomeço tem um sim”.
(William Kokubun)



SUMÁRIO



Resumo: Trata-se de um relato da experiência de dois docentes de um curso de Graduação em Psicologia em relação à modalidade remota de ensino durante a pandemia da COVID-19. Por meio desse relato são tecidas reflexões, em interlocução com a literatura especializada, sobre a relação professor-aluno, com cada um desses atores sendo atravessados por diversas dimensões temporais. Conclui-se que o ensino remoto não é um ensino degradado *a priori* e que pôde constituir-se como uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, bem como de estratégias pedagógicas, que podem ajudar na superação do modelo tradicional de ensino.

Palavras-chave: Ensino remoto; ensino superior; relação professor-aluno; covid-19.

O COMEÇO DA PANDEMIA

Mesmo antes da pandemia, a literatura especializada já vinha discorrendo sobre o sofrimento emocional de docentes em relação ao seu cotidiano de trabalho. De acordo com Silva e Oliveira (2019), uma vez que os professores de universidades particulares encaram uma maior quantidade de alunos em sala de aula, sendo submetidos a contratos de trabalho em que apenas as horas de aula ministradas são renumeradas, seriam eles os mais vulneráveis, em termos de saúde mental, a despeito da precarização atravessar todas as instituições de Ensino Superior no Brasil (MONTEIRO; SOUZA, 2020).

Podemos pensar que teria sido justamente por conta do sucateamento que as universidades em geral já vinham sofrendo que os professores se mostraram tão resistentes quando, no dia 18 de março de 2020, no início da pandemia da COVID-19 no Brasil, foi publicada no Diário Oficial a portaria número 343 do Ministério da Educação (MEC), autorizando a substituição das aulas dos cursos presenciais nas universidades por aulas remotas, com as próprias instituições de ensino devendo disponibilizar as plataformas digitais para que as disciplinas pudessem transcorrer à distância (GOMES *et al.*, 2021). Assim, como a comunidade universitária já vinha sofrendo uma progressiva precarização das condições de trabalho, diante da referida portaria, que já nesse primeiro momento deixava “claro que as Universidades Federais deveriam, sozinhas, com estruturas que já sofriam com baixos investimentos há anos, enfrentar a educação em tempos de COVID-19” (CERQUEIRA, 2020, p. 2), observou-se que, inicialmente, a quase totalidade das Universidades Federais optou pela suspensão das aulas¹.

¹ Destaca-se que, após dois meses, dentre as 69 Universidades Federais brasileiras, apenas seis delas optaram pela retomada das aulas no contexto de ensino remoto, sendo elas: Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Itajubá (CERQUEIRA, 2020).

Durante esses meses iniciais, docentes, técnicos-administrativos e discentes de cada instituição debateram profundamente acerca dos impactos do ensino remoto emergencial, apresentando resistências que se relacionavam: 1) à enorme desigualdade sócio-econômica entre os estudantes universitários, o que acabava acarretando na possibilidade de falta de acesso às aulas on-line por parte da população mais vulnerável; e 2) à pretensa inferioridade da qualidade do ensino remoto, se comparada à do ensino presencial (CHARCZUK, 2020).

Reconhecemos, entretanto, enquanto professores universitários, que de nossa parte e da de nossos pares não houve apenas a resistência frente à possível exclusão digital que poderia ser experienciada por alguns alunos ou, ainda, à formação deficitária que a eles seria supostamente ofertada através do ensino remoto. Entendemos que os professores se sentiram eles próprios alvo de “exclusão digital”, no sentido de a maioria ser analfabeta digital se comparada ao público discente nato digital, que se mostra escancaradamente mais ágil com os meios tecnológicos (BARRETO; SANTOS, 2021). Entendemos também que muitos docentes tiveram não apenas o receio de os alunos receberem uma formação inferior com o ensino remoto, mas, também, deles próprios se sentirem inferiorizados em sua não autoridade no âmbito tecnológico, em relação aos alunos (MONTEIRO; SOUZA, 2020). Colombani (2021), em cuja pesquisa apresenta relatos de professores de um curso de Psicologia, observou que, por trás das várias críticas dos docentes de que a tecnologia em sala de aula equivaleria ao sucateamento e à precarização do ensino, havia também um mal-estar por se sentirem, mais do que imigrantes digitais, “dinossauros digitais” (COLOMBANI, 2021, p. 241).

Seria possível pensarmos que o ensino remoto emergencial acabou fazendo com que os professores, independentemente do seu tempo de atuação profissional, experienciassem inseguranças similares àquelas vividas nos anos iniciais da docência. Segundo Santos e Giasson (2019), em geral, os professores iniciantes costumam demorar um período de cinco anos até firmarem a sua identidade



SUMÁRIO

profissional de docente de Ensino Superior, sentindo-se confortáveis em relação às didáticas de ensino. Podemos supor que, de certa maneira, todos os docentes, durante a pandemia, foram atravessados por inquietações e medos de julgamento por parte dos alunos, num quadro comparável ao dos professores iniciantes, revisitando, consciente ou inconscientemente, angústias análogas àquelas de quando ingressaram como docentes do Ensino Superior.

Notamos que, atravessados por essa atmosfera de insegurança comum aos docentes iniciantes, mediante a iminência da implantação do ensino remoto, os professores universitários buscaram desenvolver habilidades para ter condições de manusear os recursos tecnológicos subjacentes ao ensino remoto. Afinal, não se pode negligenciar que a qualificação tecnológica, condição necessária para a inclusão de tecnologias de informação e de comunicação (TDICs), em conjunto com a qualificação acadêmica e profissional e a qualificação pedagógica (por exemplo, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e técnicas de *design* instrucional), forma o modelo ideal para que o processo ensino-aprendizagem tenha êxito neste contexto (BLAU; SHAMIR-INBAL; AVDIEL, 2020).

Contudo, à medida que o ensino remoto começou a ser operacionalizado, foi possível notar que o maior problema dessa modalidade de ensino se relacionava sobretudo à falta de interação dos alunos ao longo das aulas (CHARCZUK, 2020). Assim, não tardou para que despontassem estudos, na literatura especializada, reconhecendo que, na pedagogia pandêmica, mais do que a mudança das estratégias de trabalho, havia se dado uma mudança nas formas dos alunos se relacionarem com o professor (BARRETO; SANTOS, 2021). Dentre eles, podemos mencionar o de Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020), que constataram que, na perspectiva dos docentes universitários, os alunos estavam frequentando menos os espaços remotos de ensino-aprendizagem, participando passivamente das aulas e, conseqüentemente, despertando nos professores maior sentimento de impotência.

SUMÁRIO

Focando nas experiências de ensino remoto nos cursos de graduação em Psicologia, é possível destacarmos o estudo de Santos, Santos e Vieira (2021), segundo os quais os alunos de Psicologia, a despeito de estarem num curso que visa o desenvolvimento de habilidades interpessoais, mantinham as câmeras desligadas, não apenas se fazendo invisíveis aos professores e privando-os de empreenderem leituras a partir de sua linguagem corporal, mas, também, despertando nos docentes o sentimento de invisibilidade.

NOSSAS VIVÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO

Discorreremos sobre as inquietações docentes no início da pandemia e, nesse ponto do texto, consideramos valioso compartilharmos nossa própria experiência docente com o ensino remoto enquanto professores de um curso de Psicologia. Mas, ao invés de voltarmos para o semestre letivo inicial no ensino remoto, optamos por compartilhar uma narrativa focalizando nossas experiências docentes no quarto semestre letivo de ensino remoto na Universidade a qual estamos vinculados (equivalente ao período entre novembro de 2021 a abril de 2022) e que, inclusive, configurou-se no último semestre letivo ministrado remotamente na referida instituição.

Por ser o quarto semestre letivo consecutivo em que estávamos trabalhando remotamente na Universidade, aquele receio que havia sido vivido inicialmente, em relação ao manuseio das plataformas digitais, já havia sido superado. Já havíamos também nos acostumado, embora numa escala bem inferior, com o fato de os alunos, em geral, não estarem participando das aulas, seja fazendo perguntas, seja abrindo as câmeras para que pudéssemos contar com o contato visual com alguns deles, ao longo das quatro horas-aula ministradas. Dizemos que

SUMÁRIO

não estávamos completamente acostumados com a solidão a qual os alunos nos lançavam, porque, apesar de percebermos que essa dinâmica passiva sempre se instaurava em maior ou menor grau, em todo início de semestre letivo, no primeiro dia de aula, pedíamos aos alunos para que participassem e para que deixassem as câmeras abertas. E, embora torcêssemos para que daquela vez nosso pedido fosse acolhido, sempre ocorria de, com o passar das primeiras semanas de aula, nos vermos diante de uma sala on-line com câmeras fechadas e sem retorno às perguntas feitas por nós no meio das aulas.

Falando em inícios esperançosos, notávamos que as turmas dos primeiros períodos do curso tendiam a “sobreviver” mais tempo com as câmeras abertas e com maior interação ao longo da aula, se comparadas às turmas que já se encontravam a poucos períodos de encerrarem a graduação. Ainda assim, tínhamos a fantasia recorrente de talvez estarmos falando sozinhos (ou para alguns poucos alunos), posto que, como as aulas eram todas gravadas, os alunos poderiam simplesmente logar nas aulas, garantindo a presença no diário de classe, para, depois, de maneira assíncrona, assistirem às gravações das aulas, em momento mais oportuno, se o fizessem.

Não raro nós dois, autores, conversávamos entre nós sobre esses dissabores que faziam inclusive com que tivéssemos dificuldade de resgatar os motivos que nos haviam levado a desejar seguir carreira docente, na época em que éramos nós os estudantes de Psicologia. Juntos, pensávamos estratégias e estudávamos métodos ativos de aprendizagem que de alguma maneira pudessem capturar os alunos, numa tentativa de diminuir as distâncias. Foi assim que, por exemplo, um de nós decidiu que faria uso da série “Sessão de terapia”, em cujos episódios são exibidas sessões psicoterápicas dos mais variados casos clínicos, posto que a mera apresentação de casos clínicos, nas aulas, não estava sendo o suficiente para que os alunos participassem mais.

SUMÁRIO

Foi também por meio de nossas trocas enquanto docentes do mesmo curso de graduação que um de nós decidiu, certo dia, discutir com os alunos abertamente (precisando conter as lágrimas, por sinal) sobre o seu mal-estar frente à passividade radical apresentada por eles. Nesse dia, foi solicitado aos alunos que pensassem juntos de que maneira eles poderiam se fazer mais participativos, sendo lhes feitas três propostas: 1) de que as aulas deixassem de ser gravadas (para que eles de fato se empenhassem em assistir às aulas de maneira síncrona, estando efetivamente presentes nas aulas remotas); 2) de que algumas das aulas que seriam ministradas pela docente fossem substituídas por seminários a serem apresentados pelos alunos, em grupos, a fim de garantir maior pró-atividade deles em aula; e 3) de que as aulas fossem encurtadas, dada a hipótese de que, se durassem menos, os alunos ficariam menos cansados e, talvez, participassem mais da aula reduzida. Resultado: os alunos não aceitaram que as aulas deixassem de ser gravadas; não aceitaram substituir as aulas dadas pela docente por seminários apresentados por eles; e solicitaram que o tempo da aula fosse diminuído sem, no entanto, se fazerem mais participativos nas aulas seguintes, a despeito do combinado. Apesar disso, seria possível pensar que a experiência não foi um total fracasso, uma vez que, ao final, os alunos agradeceram pelo fato de terem sido cuidadosamente cobrados, relatando que, em outras disciplinas, com outros docentes, haviam sido duramente criticados e culpabilizados, o que acabou só cunhando uma lógica adversarial entre os docentes e discentes. Em meio a tantos desencontros, parece que aquela discussão, que não surtiu efeitos a longo prazo, teve, no momento em que ela ocorreu, um componente valioso de encontro, afinal.

Vale ressaltarmos que nós, autores, não somos daqueles docentes que acreditam que o único meio de encontrar-se com o outro seria presencialmente, seja em contexto de ensino-aprendizagem, seja no contexto da clínica (área de atuação da Psicologia a qual estamos especialmente vinculados). Pelo contrário, acreditamos que

SUMÁRIO

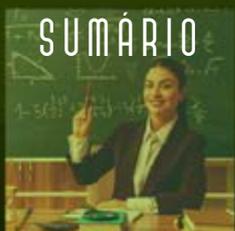
é possível vincularmo-nos com intimidade e profundidade uns com os outros, mesmo que em encontros mediados pela tela, tanto que, desde o início da pandemia, vínhamos instrumentalizando nossos estagiários de Psicologia clínica a prestarem atendimentos psicológicos remotamente, defendendo que, de saída, a clínica psicológica on-line não seria uma clínica degradada.

Houve inclusive um dia, nesse quarto semestre letivo de ensino remoto, em que um de nós estava dando aula sobre atendimento psicológico na modalidade on-line, explicando aos alunos sobre a importância deles perceberem sensivelmente as “preferências” de seus pacientes. Estava sendo explicado, desse modo, que nem todo paciente preferiria que o psicólogo estivesse com a câmera aberta, sendo possível que alguns pacientes se sentissem mais confortáveis em falar para uma tela na qual o rosto do terapeuta não estivesse sendo maximamente exibido. Mediante essa explicação - que estava sendo dada, aliás, para uma sala em que os quarenta alunos se encontravam com as câmeras fechadas -, um dos alunos questionou por que no contexto clínico os psicólogos tinham o cuidado de não adotar regras universais, adaptando-se aos movimentos particulares de cada paciente, enquanto, no contexto de sala de aula, os docentes (que no caso do curso de Psicologia são em sua maioria psicólogos) sempre deixavam suas câmeras abertas. Nesse momento, aquele de nós que estava nessa cena respondeu à sala que tal manejo partia do pressuposto que, desse modo, as aulas ficavam mais atrativas para os alunos, viabilizando que o sentimento de distância fosse atenuado. Foi dito também que se tratava, a cima de tudo, de um gesto de respeito para com os alunos. Nesse momento, foi questionado aos alunos se eles preferiam que a câmera da professora ficasse desligada durante as aulas, num movimento análogo ao que um psicólogo clínico, conforme estava sendo ensinado naquele momento para os alunos, fazia mediante à percepção sensível de que a sessão não está transcorrendo bem.

SUMÁRIO

E foi nesse momento que essa vivência acabou se tornando tão significativa a ponto de tornar-se uma memória digna de ser compartilhada e de ser alvo de reflexão sobre o ser docente na pandemia: quase todos os alunos responderam, no chat, que para eles era indiferente se o professor estivesse ou não com a câmera aberta, enquanto um deles disse que até preferia que a câmera estivesse desativada. Nas semanas seguintes, foi necessário um esforço descomunal para que a câmera docente não ficasse também desligada, em consonância com as câmeras dos alunos. Mas foi compreendido, ao final, que, por mais que a indiferença dos alunos tivesse sido sentida como um duro golpe, como desprezo, ainda assim fazia-se necessário que pelo menos nós, docentes, nos mantivéssemos nesse movimento de vitalizar aquelas aulas, tentando fisgar a atenção dos alunos, dentro do possível.

Nem sempre adotar essa postura “vitalizante” era fácil. Nesse mesmo período de quarto e último semestre de ensino remoto, em uma outra disciplina, após um semestre de aulas sem nunca ter visto uma câmera ligada e tampouco ter escutado a voz de alguém com uma dúvida, um de nós se sentia tão exausto e desvalorizado que, certo, dia, acabou esquecendo-se de uma aula. Lembrou-se somente algumas horas depois ao ver as mensagens dos alunos questionando sua ausência na plataforma digital em que as aulas eram ministradas. Parecia que a disciplina havia sido um retumbante fracasso tanto para os alunos quanto para o docente. No entanto, na última aula com os alunos dessa disciplina, somente para protocolar a entrega de notas finais, para total surpresa do docente, a maioria dos discentes ligou ineditamente a sua câmera e teceu elogios efusivos. Alguns dias depois, os mesmos alunos enviaram um e-mail com uma carta de agradecimento assinada pela turma inteira. Encerramos essa narrativa com parte de nossas memórias docentes durante a pandemia destacando um pequeno trecho da carta: “São poucos os professores que se disponibilizaram a reaprender a dinâmica das aulas on-line e o fizeram com tamanho êxito, competência e comprometimento”.



SUMÁRIO

Compartilhamos nossas memórias docentes compreendendo que, nesse momento, em que nos encontramos mais distantes da ocasião em que as cenas foram efetivamente vividas, temos condições de revisitá-las mantendo o nosso juízo em suspenso, isto é, tendo a capacidade de refletir sobre elas para além do mal-estar associado a elas, o que viabiliza que sejam extraídos novos elementos dessas experiências (CHARCZUK, 2020). Assim, pensando especificamente na (falta de) interação professor-aluno no contexto do ensino remoto, entendemos que se trata de um fenômeno que pode ser refletido segundo três aspectos interatuantes: 1) o docente; 2) o discente; e 3) a temporalidade.

Em relação aos docentes, concordamos com os vários autores que defendem que cabe ao professor no ensino remoto se mostrar inventivo e criativo para encurtar a distância existente entre ele e os alunos, seja inventando dinâmicas nos inícios das aulas para os alunos se sentirem pertencentes àquele espaço (SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2021), seja criando um canal de comunicação mais direto entre alunos e professor, como grupos de *whatsapp*, seja lançando mão de recursos narrativos, lúdicos e teatrais, de modo a deixar marcas que favoreçam não apenas o vínculo entre discentes e docente, mas, também, a vinculação entre os discentes e o conteúdo que a eles foi apresentado pelo docente (CHARCZUK, 2020). Nós mesmos tivemos experiências bem-sucedidas, mesmo que pontuais, ao fazermos uso de série em nossas disciplinas ou o uso do método da sala invertida (*flipped classroom*) ou, ainda, quando conversamos francamente sobre o sofrimento docente diante da passividade acentuada da sala.

Se, por um lado, reconhecemos que se faz necessário que os professores enfrentem a covidio-pedago-fobia (EACHEMPATI; RAMNARAYAN, 2020), isto é, o mal-estar acentuado próprio da cena educativa no contexto remoto, consideramos ingênuas e equivocadas as recomendações de que eles devam resilientemente potencializar o seu desejo de educar, tal como o faz Colombani (2021). Isso porque entendemos que tais recomendações podem dar margem para que os

SUMÁRIO

docentes se sintam ainda mais cobrados, sendo que eles já estão sendo duramente exigidos, se pensarmos que, no ensino remoto, estão paradoxalmente falando sozinhos (em função das câmeras fechadas) e falando com todos (haja visto que as aulas são gravadas e podem ser expostas a toda a internet sem o devido cuidado).

Podemos inclusive pensar que a própria solução encontrada pela maioria dos docentes e discentes de trocar mensagens em grupos de *whatsapp* também pode estar associada a uma precarização das condições de trabalho, posto que não raro tais trocas de conversa invadem a dimensão doméstica, relativizando os horários predefinidos de descanso e de trabalho ou, ainda, transformando a carga horária de trabalho em algo ilimitado (BARRETO; SANTOS, 2021). Essa questão é tão proeminente que, em relatório de avaliação do ensino remoto emergencial da Universidade Federal de Uberlândia (2021), 75,2% dos docentes, de um total de 548 respondentes, relatou aumento da carga de trabalho e 59% identificaram como principal motivo de seus problemas de saúde física estavam relacionados ao “excesso de tela” (equipamentos tecnológicos). De fato, há evidências de que o aumento do tempo de tela, decorrente das mudanças educacionais, laborais e sociais durante a pandemia da COVID-19, teve como resultado prejuízos à saúde dos olhos, à rotina de sono e aos hábitos alimentares, bem como sobre a saúde mental e a qualidade de vida (TROTT *et al.*, 2022).

Seria possível supor que, talvez, seja justamente por conta desse discurso social que convoca o docente a se doar mais – de maneira análoga ao que ocorre em relação às mulheres-mães que já se encontram exauridas em relação ao cuidado parental – que ele acabe se sentindo desprovido de recursos diante dos desafios do ensino remoto, a ponto de esquecer-se de uma de suas aulas ou, ainda, desenvolvendo justamente a covido-pedago-fobia.

No que concerne aos alunos, observamos, na literatura especializada, que, de maneira geral, eles mesmos reconhecem que a sua



SUMÁRIO

participação no ensino remoto se dá de modo insatisfatório. No relatório supracitado da Universidade Federal de Uberlândia (2021), que contou com a participação de 3.057 discentes, esses indicaram um descompasso entre a qualidade do ensino ofertado e a qualidade da aprendizagem obtida (nível bom/ótimo de 53,6% e de 44,7%, respectivamente). Ademais, os discentes identificaram que a principal limitação para sua participação nas atividades síncronas foi a dificuldade de atenção e concentração (47,4%) e identificaram como principais aspectos negativos do ensino remoto o excesso de tempo de tela (64,6%) e a falta de interação devido ao distanciamento social (61,4%). Aqui caberia salientarmos também o estudo de Flores *et al.* (2021), realizado com 2718 estudantes de universidades públicas e privadas portuguesas. Trata-se de uma pesquisa que nos chamou a atenção não tanto porque os alunos assumiram que o ensino remoto é mais propício à distração ou porque reconheceram que preferem assistir às gravações das aulas, ao invés de assisti-las de modo síncrono, para terem maior autonomia, mas, principalmente porque os alunos reclamaram da impossibilidade de socializarem com os seus colegas no ensino remoto.

Ao nos depararmos com esses dados, a cena dos nossos alunos com as câmeras fechadas, sem responder às nossas perguntas, nos dá margem para que pensemos que não se tratava de mero descaso deles para com a figura docente (a despeito de ter sido essa a impressão na ocasião das aulas remotas). Tratar-se-ia de um retraimento que cada aluno fez, tanto em relação ao professor quanto em relação aos seus próprios pares? É possível pensarmos que as câmeras fechadas, o silêncio aniquilador durante as aulas e, inclusive, a indiferença frente à abertura/fechamento da câmera docente revelavam uma incapacidade de estar com os outros e, possivelmente, um sofrimento emocional significativo por parte dos estudantes universitários, em detrimento da recusa/hostilidade dirigida ao docente? Isso justificaria, inclusive, a cena aparentemente tão contraditória dos alunos que, após um semestre letivo com as câmeras fechadas e

SUMÁRIO

sem participar em absoluto das aulas remotas, encerram o semestre letivo enviando carta de agradecimento ao docente.

Vale ainda ressaltarmos que vários estudos discorrem sobre o adoecimento emocional por parte dos estudantes que, já antes da pandemia, chamavam a atenção de alguns pesquisadores. Pereira *et al.* (2022), antes da pandemia, já apontavam para o fato de os estudantes universitários da área de saúde, em especial os da Medicina, Enfermagem, Psicologia e Farmácia, em função das extensas cargas horárias, dos riscos ocupacionais dos estágios e da quantidade elevada de trabalho, apresentarem maiores índices de transtornos mentais comuns. Sunde (2022), por sua vez, que realizou uma revisão integrativa da literatura, observa que a vida acadêmica, por si mesma, já se revelava bastante desafiadora para os estudantes, tanto que, mesmo antes da pandemia, os discentes universitários já vinham inquietando a sociedade devido às ondas de autolesão e de tentativas de autoextermínio entre eles. Nesse sentido, Sousa *et al.* (2021) compreendem que o cenário pandêmico teria acentuado o sofrimento dos estudantes universitários, que não apenas passaram a ter medo de perder o ano acadêmico como também se sentiram atropelados por terem que cumprir certas atividades acadêmicas remotamente, nutrindo a fantasia de que não estariam vivenciando-as em sua totalidade.

Para além dessas questões docentes e discentes, entendemos que se faz necessário refletir sobre questões relativas à temporalidade para compreendermos de modo aprofundado a interação professor-aluno no ensino remoto. Isso porque uma das marcas da pandemia foi a percepção de que o tempo passava mais lentamente, vale dizer, o fenômeno de dilatação temporal. Assim, tanto no cotidiano em geral quanto nas aulas remotas em específico, todos os atores envolvidos, docentes e discentes, sentiam que o tempo transcorria mais lentamente, lentidão essa seguramente associada ao sentimento de solidão, à insatisfação com as interações sociais e à ausência de momentos

SUMÁRIO

positivos (CRAVO *et al.*, 2022). Por sua vez isso acabava inexoravelmente influenciando para que os alunos sentissem as aulas remotas mais cansativas e mais difíceis de se concentrar (SOUSA *et al.*, 2021), levando a uma participação mais passiva.

Além disso, entendemos que o fator tempo tem protagonismo na relação entre professor-aluno no contexto do ensino remoto não apenas no que diz respeito à percepção do tempo de duração da aula, mas também, em relação à duração da pandemia da COVID-19. Notamos que, em um primeiro momento, após alguns meses de interrupção das atividades na Universidade, a retomada das aulas, ainda que numa modalidade desconhecida pela maioria, foi recebida com alívio e alegria. Os alunos sentiram que sua formação não seria prejudicada e, esperançosos de que a normalidade seria logo reestabelecida, apresentavam-se motivados e engajados, inclusive apresentando inicialmente um desempenho tão bom no ensino remoto quanto na modalidade presencial. Contudo, já no quarto e último semestre de ensino remoto, multiplicavam-se as dúvidas discentes sobre a qualidade no ensino remoto, as incertezas sobre o futuro (dada as mudanças duradouras produzidas pela pandemia da COVID-19), culminando numa postura discente de maior apatia e desesperança. Trata-se de uma transformação não apenas observada por nós, em relação aos nossos alunos, mas, também, relatada em revisões sistemáticas da literatura com estudantes universitários das áreas da saúde (ABDULL MUTALIB; MD AKIM; JAAFAR, 2022).

Por fim, ainda falando sobre a relação professor-aluno à luz da temporalidade, cabe salientarmos que tal relação também esteve influenciada, ao nosso ver, pelo momento do curso em que os alunos se encontravam, isto é, se nos períodos iniciais ou se nos períodos finais do curso. Já tínhamos a impressão, no contexto do ensino presencial, que os alunos ingressantes se mostravam mais entusiasmados e participativos do que aqueles que estavam a poucos semestres letivos de encerrar o curso, dado o fato de cada fase do curso ser atravessada



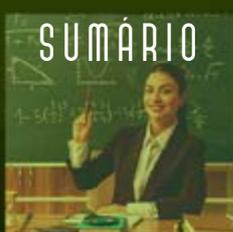
SUMÁRIO

por desafios específicos (OLIVEIRA; DIAS, 2014). De maneira análoga, no ensino remoto, vimo-nos diante de turmas que oscilavam entre um otimismo comedido e um pessimismo latente, entre aquelas que eram ingressantes e formandas, respectivamente, o que nos dá margem para pensarmos que o mal-estar vivido em relação à interação professor-aluno não seria novo e nem exclusivo do ensino remoto.

O RECOMEÇO COM O (SUPOSTO) FIM DA PANDEMIA

Encontramo-nos num momento em que as Universidades brasileiras retomaram as aulas presenciais, com muitos discorrendo sobre a pandemia como um evento findado. Temos vivido, desse modo, um clima de recomeço, que pode fazer com que reflexões sobre as vivências remotas impostas pelo isolamento social pareçam desnecessárias. Consideramos, contudo, que a pandemia da COVID-19 correspondeu a uma crise humanitária de magnitude comparável à das guerras, de modo que, conforme destaca Colombani (2021), trata-se de um fenômeno que, mesmo após finalizado, deixará marcas que perdurarão por muitos anos, demandando que relatos de experiência sejam compartilhados, sem os quais a necessária elaboração emocional fica comprometida. Nesse sentido, defendemos que esse momento de retomada das aulas presenciais revela-se justamente profícuo para que nossas vivências docentes no ensino remoto sejam alvo de investigação mais cuidadosa, não permitindo que esse passado recente caia no risco inerente do esquecimento (IZQUIERDO, 2011).

A partir de nosso relato de experiência, em interlocução com a literatura científica especializada, consideramos que, a despeito do sofrimento emocional experienciado no ensino remoto, seria reducionista de nossa parte atribuir tal sofrimento exclusivamente à modalidade do



SUMÁRIO

ensino remoto. Compreendemos que se faz necessário registrarmos que: 1) tal como num movimento de guerrilha, a invisibilidade docente experienciada no ensino remoto foi em alguns momentos acompanhada de intensas movimentações e mobilizações por parte dos discentes; 2) docentes e discentes experienciam cenas bélicas também no contexto de sala de aula presencial, mesmo que numa intensidade atenuada; e 3) o ensino remoto emergencial tal como o vivemos esteve desde o início associado a um cenário catastrófico de pandemia, de modo que o mal-estar da comunidade universitária com o ensino remoto esteve também relacionado ao sofrimento pelas limitações outras impostas pela pandemia, para além do contexto de sala de aula.

Assim, encerramos esse texto pontuando a importância de que o deslumbre com a retomada do ensino presencial, em contraposição ao sofrimento experienciado no ensino remoto, não nos furte da percepção das experiências criativas e potentes do ensino remoto (que podem inclusive avançar na efetivação de propostas inovadoras no espaço da Universidade). Consideramos precioso que mantenhamos viva a nossa capacidade docente de nos reinventarmos e de estarmos abertos ao novo e ao desconhecido, o que talvez tenha sido o maior aprendizado imposto pela pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

ABDULL MUTALIB, A. A.; MD AKIM, A.; JAAFAR, M. H. A systematic review of health sciences students' online learning during the COVID-19 pandemic. **BMC Medical Education**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 524, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03579-1> Acesso em: 03 set. 2022.

BARRETO, A. C. F.; SANTOS, J. de O. S. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia: Das políticas às práticas. **Revista Latino-americana de estudos científicos**, Vitória, v. 2, n. 10, p. 232-241, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693> Acesso em: 03 set. 2022.



SUMÁRIO



SUMÁRIO

BLAU, I.; SHAMIR-INBAL, T.; AVDIEL, O. How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? **The Internet and Higher Education**, v. 45, p. 100722, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100722> Acesso em: 03 set. 2022.

CERQUEIRA, B. R. S. de. Educação no Ensino Superior em tempos de pandemia. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195029/68464195029.pdf> Acesso em: 03 set. 2022.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: Docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. . e109145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt> Acesso em: 03 set. 2022.

CRAVO, A. M. *et al.* Time experience during social distancing: A longitudinal study during the first months of COVID-19 pandemic in Brazil. **Science Advances**, [S.l.], v. 8, n. 15, p. eabj7205, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/sciadv.abj7205> Acesso em: 03 set. 2022.

COLÁS-BLANCO, I. *et al.* The role of temporal distance of the events on the spatiotemporal dynamics of mental time travel to one's personal past and future. **Scientific Reports**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 2378, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05902-8>. Acesso em: 03 set. 2022.

COLOMBANI, F. Novos problemas e velhas fragilidades: A experiência docente no Ensino Superior em Psicologia em tempos de pandemia da covid-19. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 234-248, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77992> Acesso em: 03 set. 2022.

EACHEMPATI, P.; RAMNARAYAN, K. Covid-pedago-phobia. **Medical Education**, [S.l.], v. 54, n. 8, p. 678-680, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/medu.14257> Acesso em: 03 set. 2022.

FLORES, M. A. *et al.* Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 55, p. 1-28, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1 Acesso em: 03 set. 2022.

GOMES, N. P. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. e200605, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dnj4CRy6xHm3VMzsYy6QJ9c/Acesso em: 03 set. 2022.>

IZQUIERDO, I.. **Memória** (2. ed. rev. ampl.). Porto Algre: Artmed, 2011.

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. e468997660, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7660> Acesso em: 03 set. 2022.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 187-197, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.13347> Acesso em: 03 set. 2022.

PEREIRA, M. D. *et al.* Transtornos mentais comuns e adaptação ao ensino remoto em acadêmicos de saúde na pandemia COVID-19. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 530-542, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2835> Acesso em: 03 set. 2022.

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N. de S.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.38898> Acesso em: 03 set. 2022.

SANTOS, F. M. B. dos; GIASSON, F. da F. Docência no Ensino Superior: Formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3543> Acesso em: 03 set. 2022.

SANTOS, S. D. M. dos; SANTOS, S. V.; VIEIRA, A. O. M. Encurtar distâncias, transpor fronteiras: Histórias, memórias e arte em tempos de ensino remoto emergencial. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 19, p. e-71646, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v19.71646> Acesso em: 03 set. 2022.

SILVA, S. M. F.; OLIVEIRA, A. de F. Burnout em professores universitários do ensino particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, p. e187785, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017785> Acesso em: 03 set. 2022.

SOUZA, J. G. de J. *et al.* Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: Uma experiência de estágio. **EmRede – Revista de Educação à Distância**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8.1.734> Acesso em: 03 set. 2022.

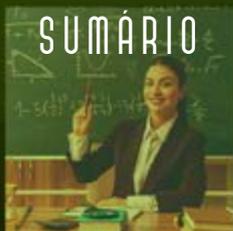
SUNDE, R. M. Saúde mental da comunidade universitária na pós-pandemia: Desafios e perspectivas. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 124-142, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/17131> Acesso em: 03 set. 2022.

SUMÁRIO

TROTT, M. *et al.* Changes and correlates of screen time in adults and children during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis.

EClinicalMedicine, [S.l.], v. 48, p. 101452, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101452> Acesso em: 03 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório de avaliação das atividades acadêmicas remotas emergenciais | COVID-19 | UFU**. 1º versão, 2021. Disponível em: https://ufu.br/sites/ufu.br/files/media/imagem/relatorio_avaliacao_ensino_remoto_0.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.



SUMÁRIO

8

Tascieli Feltrin

TERRITÓRIOS POSSÍVEIS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DOI 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95804.8





Resumo: Este estudo se concentra na reflexão acerca das singularidades próprias da organização de situações educativas que se orientem pela aproximação entre o ensino de gramática e a realidade linguística de alunos identificados com os modos de vida periféricos. Com destaque, busca-se contextualizar o panorama do ensino de língua portuguesa no contemporâneo, as relações históricas que contribuíram para a unificação da língua nacional e suas implicações na manutenção de preconceitos linguísticos. Em uma perspectiva bastante atual de letramento e ensino de gramática, busca pensar o gênero funk como ferramenta para ampliar os horizontes linguísticos dos estudantes e abordar questões referentes ao cotidiano de sua comunidade em concordância com as orientações dos PCNs para o trabalho com temas transversais.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Funk; Gênero textual; Gramática.

INTRODUÇÃO

O ensino da Gramática da Língua Portuguesa é um processo que requer certo cuidado com as singularidades culturais dos sujeitos envolvidos em relação às prerrogativas que a institucionalização de uma língua nacional exerce sobre os falantes. A linguagem é produto da atuação dos sujeitos nas mais diversas realidades (tempos-espacos – circunstâncias) em que estão inseridos. Assim, em determinados contextos, a linguagem se combina a outros instrumentos de segregação social dos indivíduos periféricos, e põe em evidência a complexidade das relações sócio-históricas que configuram o uso da língua pelos falantes.

Relacionar o ensino de línguas a um território físico ou geográfico pode ser um procedimento extremamente complexo se considerarmos um território como o Brasil, sua diversidade étnico-cultural, pois mesmo dentro de uma mesma cidade há múltiplos territórios linguísticos definidos pelas condições econômicas, culturais e educacionais dos sujeitos. Torna este processo ainda mais complexo, ser a função primeira deste ensino em âmbito escolar a padronização dos processos de fala-leitura-escrita dos falantes em uma língua nacional única.

Se concebermos, no entanto, o conceito de território em sua concepção mais política que geográfica, enquanto redes interligadas pelo fluxo de informações, conforme defende Marcelo Lopes de Souza em sua obra *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio espacial* (2013), podemos pensar o ensino de língua portuguesa como território de conflitos e confrontos.

Dentro da relação dos falantes historicamente marginalizados com o uso da língua pode-se destacar alguns processos como: sujeição às normas, resistência ou invenção. É acerca deste aspecto: a resistência que este trabalho se interessa. Resistência tomada, aqui, como afirmação dos modos de vida nos quais os falantes se reconhecem e

SUMÁRIO

através da qual produzem o mundo e são por ele produzidos. Esta resistência se dá por meio da utilização de neologismos, expressões em desacordo com a norma padrão e de um vocabulário próprio para demarcar sua resistência aos modos de vida dos participantes da cultura letrada, dos quais estão histórica e geograficamente segregados.

Sendo assim, este estudo se concentra na reflexão acerca das singularidades próprias da organização de situações educativas que se orientem pela aproximação entre o ensino de gramática e a realidade linguística de alunos identificados com os modos de vida periféricos, observando como eles organizam suas práticas comunicacionais através do gênero música. Esta proposta nasce das inquietações que atravessam o trabalho educacional em situações de ensino de língua portuguesa em uma escola periférica, e busca pensar situações de encontro entre a gramática padrão e a realidade linguística dos alunos.

O gênero textual música, com destaque o funk, bastante próximo à realidade dos educandos, faz parte dos interesses dos alunos e é uma referência a qual eles recorrem para organizarem seus discursos. Desse modo, o funk, surge como argumento e suporte ao trabalho linguístico, aproximando-os de outras formas de organização do pensamento, promovendo a ampliação do horizonte linguístico, diversificando as ferramentas de trocas entre pessoas de realidades diferentes ou entre grupos culturais e proporcionando a apropriação de conceitos gramaticos lexicais, e a ampliação do vocabulário.

Esta pesquisa se constitui uma cartografia das questões singulares ao ensino de língua portuguesa, a qual permite pensar a linguagem utilizada pelo grupo de falantes enquanto território¹ a ser percorrido e mapeado, registrando com detalhes as diversidades e pontos de resistência que ali habitam. Dessa forma, as atividades de produção textual e

1 O território é aquele que se desenha na atuação em sala de aula com os falantes, são os aspectos linguísticos que emergem do contato dos educadores com os alunos de uma escola de periferia.

SUMÁRIO

interação com os gêneros são propostos como movimentações dentro deste território que possibilitam a ampliação para territórios mais amplos. Para isso, utilizo o conceito de cartografia proposto por Deleuze e muito bem transposto à pesquisa em educação por Oliveira (2012, p. 165):

Em uma cartografia, um objeto de pesquisa é tomado apenas como testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida. Em quais criações a vida pode entrar, que outros modos de existência em educação podem ser criados? A criação torna-se mesmo, a gênese do método cartográfico.

A seguir busca-se descrever a paisagem linguística que aparece nas situações em sala de aula, com especial atenção aos elementos que compõem o território comunicacional dos sujeitos; como foram organizadas as atividades com o gênero textual música; e que considerações pode-se fazer após a realização das atividades, como também, que questões surgem para pesquisas posteriores.

TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E CONFLITO

Quando se pensa na atualização dos desafios enfrentados no ensino de línguas nas comunidades periféricas, principalmente, na atualidade, nada se apresenta como um desafio tão grande como trabalhar os conteúdos gramaticais sem criar certo distanciamento da realidade dos alunos, sem conduzi-los para algo que não tem um espaço legítimo em suas realidades. É um desafio constante criar situações de aprendizagem que interajam com os conhecimentos e com o cotidiano dos alunos.

A linguagem, então, entendida como mediação necessária, não é instrumento, mas é ação que transforma (...) na perspectiva do discurso, a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação ou transmissão de informação, ou suporte de pensamento, mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda sua complexidade. (ORLANDI, 1996, pp. 82-83)

SUMÁRIO

O ensino de gramática no sistema educacional brasileiro tem sido essencialmente realizado pelo método prescritivo², com enfoque nas regras da gramática normativa. Ou seja, grande parte das atividades direcionadas ao ensino de língua portuguesa dentro das gramáticas e livros didáticos³ direcionados a este fim restringe-se à transmissão de regras e estruturas gramaticais, e creio estar aqui a questão primordial a ser superada dentro do campo de ensino de língua portuguesa. Segundo Neves o ensino prescritivo:

Objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis, apegando-se a regras de gramática normativa estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica em detrimento a outras formas de linguagem, bem como a variedade da língua. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. (NEVES, 2012, p. 1).

Há uma tendência histórica a se reduzir o ensino de língua portuguesa à transmissão de conceitos e normas gramaticais de maneira que as possibilidades de atuação na área de ensino de línguas tornam-se cada vez mais engessadas para os profissionais e o conhecimento movimentado nestas situações é cada vez mais abstrato aos alunos.

Em termos educacionais, segundo a visão tradicional de ensino de gramática, grande parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é destinada

- 2 Movimento influenciador da Gramática Generativa Transformacional proposta por Avran Noam Chomsky e Zellig Harris.
- 3 Utiliza-se aqui como referência os livros didáticos oferecidos aos professores da rede pública no ano de 2016 para serem utilizados nos próximos quatro anos. A análise dos livros didáticos não figura entre os objetivos deste estudo, no entanto, interessa conhecer a orientação metodológica sobre a qual são propostas as atividades de ensino de gramática. São estes: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2015. COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo Batista. *Para Viver juntos*. São Paulo: Edições SM, 2015. BORGATTO, Ana Maria Triconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de carvalho. *Projeto Teláris: Português: Ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2015. OLIVEIRA, Tânia Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de oliveira; [et al]. *Tecendo linguagens*. São Paulo: IBEP, 2015. FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2015.

SUMÁRIO

ao estudo da metalinguagem de análise da língua (gem), com exercícios contínuos de prescrição gramatical, estudo de regras e resoluções de problemas. Geralmente, os conteúdos linguísticos são apresentados em blocos estanques, cuja divisão compartimentaliza a língua como algo descontínuo e desconexo. Além disso, o ensino de gramática aparece desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano, durante os doze anos que constituem a trajetória oficial do ensino. (SILVA, 2010, pp. 976-977).

Esta perspectiva da redução do estudo da linguagem humana à sua parcela quantificável, proposta por Saussure (2006), alinhada à valorização do método prescritivo põe em movimento a lógica sobre a qual se assenta todo tipo de preconceito linguístico, pois considera apenas a norma culta como forma aceitável para a comunicação. Nesse sentido, o domínio e o uso da norma de prestígio está muito mais relacionada ao *status* social dos falantes que à garantia de clara comunicação entre eles. Não raro são as situações escolares em que o não uso da norma padrão resulta em desvalorização do aluno e de seu produto: o texto, falado ou escrito.

LETRAMENTO E ENSINO DE GRAMÁTICA

O conceito de letramento que orienta o ensino de gramática deste estudo se situa entre as novas perspectivas sobre o letramento (multiletramento⁴) que extrapolam as habilidades de ler e escrever. Desse modo, este processo é compreendido como um emaranhado de práticas múltiplas e historicamente situadas, pois se relacionam aos papéis

4 O multiletramento digital não ocorre apenas pela utilização de tecnologias digitais em sala de aula. É necessário que a proposta tenha a clara intenção de instrumentalizar aos estudantes para serem letrados e proficientes diante de uma situação de seu cotidiano, como por exemplo: conhecer a etiqueta de uso da ferramenta e-mail, realizar operações bancárias, ou ler um mapa interativo sobre a disseminação do Covid-19.

e lugares sociais que ocupamos por desejo ou porque somos impelidos a ocupar. Segundo Kleiman, o letramento pode ser entendido como “Um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p.11). E, para Soares o letramento é:

Essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 1988, p. 74).

Nesse sentido, o ensino de gramática apresenta potencialidades muito mais amplas na perspectiva de expandir os horizontes linguísticos dos falantes pela aproximação do universo constituído por eles a práticas discursivas consideradas de prestígio dentro do território ocupado pela língua portuguesa.

A abordagem multiletrada sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos estudantes como agentes em seus próprios processos de conhecimento, capaz de contribuir com os seus próprios saberes, bem como negociar as diferenças entre uma comunidade e a próxima. [...] Estamos no meio de uma profunda mudança no equilíbrio da sociedade, em que, como trabalhadores, cidadãos e pessoas, somos cada vez mais obrigados a sermos usuários, jogadores, criadores e consumidores mais exigentes do que espectadores, delegados, público ou consumidores de uma modernidade anterior. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172-173)

O objetivo aqui não é apenas criticar a instituição de uma língua nacional única em detrimento da pluralidade de culturas que compuseram o território físico do Brasil, no entanto, é mister evidenciar que este processo de padronização é extremamente violento para com as singularidades étnicas do país, com especial atenção, à extinção da maior parte das línguas indígenas e africanas e de toda a riqueza semântica e vocabular referente a elas.

SUMÁRIO

A respeito do processo de unificação das variantes linguísticas em uma língua nacional, Deleuze (1995, p. 46) afirma que “a unidade da língua é, antes de tudo, política. Não existe língua-mãe, e sim tomada de poder por uma língua dominante, que ora avança sobre uma grande frente, ora se abate simultaneamente sob centros diversos”. Da mesma forma, mas com grande resistência, se encontram as variações linguísticas próprias dos meios periféricos. As quais a um só tempo demarcam resistência dos falantes à unificação dos modos de falar/escrever/comunicar e organizar o pensamento e o reconhecimento de suas condições de existência em relação aos falantes da norma padrão da língua portuguesa, historicamente colocados em outro território.

O trabalho de letramento e ensino de gramática em escolas de periferia sob o prisma da dimensão coletiva dos discursos em uma perspectiva sociocultural das práticas do uso da linguagem tem potencialidades para fazer emergir práticas não violentas de aquisição da língua padrão, não tomada como norma, mas como segunda língua, opção de interação com outros universos linguísticos.

Na perspectiva do discurso, a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação ou transmissão de informação, ou suporte de pensamento, mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda sua complexidade. (ORLANDI, 1996, pp. 82-83)

A fim de construir e validar saberes e significados em consonância com o território linguístico ocupado pelos falantes as práticas discursivas mostram os modos de se mover e agir pela linguagem. A língua é dentro desta perspectiva um organismo vivo que reage ao ser estimulado, se expressa, se movimenta, se reinventa e se transforma ao menor desejo de seus falantes. A seguir, apresenta-se uma possibilidade de trabalho com ensino de línguas realizado em uma escola de periferia através do estudo de um elemento constituidor do território linguístico dos alunos daquela realidade: o funk. Por questões éticas preferimos não assumir a forma de uma narrativa pessoal, sem situar a escola e seu bairro para resguardar a identidade das pessoas envolvidas.

SUMÁRIO

PERIFERIA:

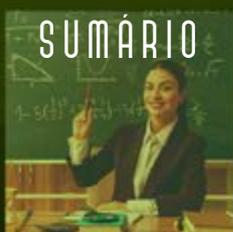
Espaço de resistência

Escolas situadas nas regiões periféricas dos centros urbanos tendem a acomodar um número expressivo de alunos, pois a demanda por escolas nestas regiões é geralmente maior que a oferta. O número de professores dispostos a se envolver nas dinâmicas próprias destes lugares, ao contrário, não é nada expressivo.

Situada em uma das regiões de menores índices de desenvolvimento humano da cidade de Santa Maria/ RS, a comunidade em que se localiza a escola a que me refiro neste estudo é referida pelos meios de comunicação e reconhecida na cidade pela violência expressiva. Não é raro o envolvimento de alunos e seus familiares em episódios violentos e, muitas vezes, ligados ao mercado de drogas ilegais. Contribuem com a precariedade de condições dos moradores do bairro, boa parte dele ser construído em terrenos considerados ilegais, nos quais não há calçamento, saneamento básico, redes de água e eletricidade, segurança pública, ou iluminação pública.

O bairro em que se localiza a escola conforme o Censo Demográfico do IBGE (2010)⁵, possui um dos menores índices de rendimento mensal domiciliar *per capita* (por pessoa), e figura como um dos bairros com maior índice de privação de acesso a saúde, nutrição, habitação, com o agravante de ser um dos bairros com maior intensidade de pobreza, e é o 6º bairro em percentual de população na menoridade (com menos de 18 anos). E os alunos? Os alunos dessa escola trazem para a escola todos os problemas sociais que atravessam suas vidas, seja o desemprego dos pais, a prisão de algum irmão, a morte do amigo, a enchente que arrastou sua casa, a gravidez indesejada,

5 Informações disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/>



SUMÁRIO

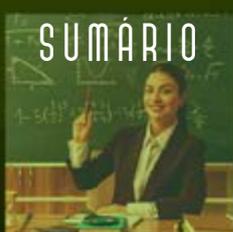
a dependência de drogas, a fome, a miséria, o frio, o medo, etc. Dai a identificação com certas letras de funk “O barraco desabando, a geladeira vazia, a barriga tá roncando” (MC menor da VG).

“a entrada o Del com a R-15, trocando tiro com os verme do garra, mano a chapa esquento, foi tiro pra todo lado, não vou desistir, você que nem tente com meus aliados, era 5 horas da tarde, sangue de policia espalhado no chão” (MC DALESTE).

À primeira vista é muito chocante encontrar um ambiente em que frases desse tipo circulam livremente, sem censura, como hinos. Esta primeira imagem não muito positiva pode ser desencorajadora, afinal, quais possibilidades de ensino de língua portuguesa habitam nesse território tão marcado pela violência?

Esta escola em específico é o ponto de encontro destes jovens que são atravessados por questões tão sérias e que buscam de alguma forma resistir a isso tudo. Dentre as formas de resistência escolhidas por eles, está a música. Que força tem a música em uma realidade como essa? A música alenta, agrupa, diverte, ensina, etc. Não qualquer música, mas um estilo que compõe perfeitamente com o cenário descrito. Pois a distância geográfica entre a realidade que inspirou as letras, as favelas cariocas e paulistas, e o bairro da escola situada no interior do Rio Grande do Sul é apenas um detalhe, visto que os problemas do cotidiano são em tudo semelhantes e a identificação se torna um prolongamento daquela realidade.

Essa familiaridade com uma realidade outra e com os ritmos e as letras das músicas que daí provêm foi o material sobre o qual nos debruçamos com interesse de trocar recursos linguísticos. As músicas de funk permitiram estabelecer um território comum no qual as estruturas lexicais e gramaticais podiam fluir do universo da cultura de periferia ao da cultura letrada oficial e vice e versa. Especial atenção foi dada a escolha de letras e mensagens que permitissem pensar questões transversais à aprendizagem da língua tais como machismo, racismo,



SUMÁRIO

homofobia, violência e ainda as potências de estabelecer relações em que joguem a alteridade, a empatia e o reconhecimento das suas especificidades linguísticas e das formas de sociabilidade próprias de seus grupos de convivência: resistência, criatividade e solidariedade.

Os ritmos e as letras permitiram trabalhar com os alunos através de duas estratégias ou movimentos: a imersão no território linguístico das músicas trazidas para os espaços de aprendizagem por eles; e emersão, em que a proposta de atividade trabalha com funks intencionalmente escolhidos para a atividade.

IMERSÃO

A primeira estratégia pensada para com o gênero funk consistia em abrir o espaço da sala de aula para a circulação de letras de funks que os alunos cantavam ou faziam referência. Qualquer letra tem potencial para se iniciar uma atividade com funk. Acolhida a música pode-se pensar em uma abordagem transdisciplinar, pois o funk apresenta possibilidades de se trabalhar uma diversidade de questões, sejam elas sociais ou gramaticais.

Partindo do conteúdo apresentado em cada letra foi possível questionar questões importantes como o machismo e a violência e estabelecer um diálogo bastante construtivo com eles. As letras escolhidas⁶ pelos alunos em sua maioria punham em operação conteúdo misógeno e machista. Se pode observar que havia um padrão de referência às meninas com forte denotação sexual; muitas das palavras utilizadas para tal finalidade poderiam ser consideradas pejorativas ou desqualificantes, embora, nem todas as denominações fossem consideradas ofensivas pelos alunos e alunas. A respeito das questões de gênero presentes nas letras de funk, Oliveira afirma o seguinte:

6 “baile de Favela” do Mc, “ela é formada” do MC Menor da VG, “deu onda” Mc G15, “malandramente” “bum granada” Mc zaack e Jerry, “bum bum tam tam” Mc Fioti.

Constatou-se que basicamente é o homem quem tem voz e ação nesses textos, enquanto a mulher, embora seja constantemente mencionada, é geralmente o agente passivo em relação ao homem. Essa mulher assume o papel de gatinha, de cachorra, de fiel ou de amante, segundo a vontade masculina construída nos textos. Sendo assim, observaram-se antigas representações de gênero presentes nas letras de músicas funk, e construídas em novas e diversificadas roupagens que acabam retomando e enfatizando os papéis que sempre foram determinados historicamente para homens e mulheres, onde a mulher é inferior, submissa, associada ao erotismo e não tem posição ou voz de comando (OLIVEIRA, 2008, pp. 11-12).

As letras também permitiram movimentar conteúdos linguísticos e gramaticais, tais como: vocabulário, estrutura frasal, uso e estrutura de um dicionário, organização do gênero música, sua estrutura, composição, lógica de interação com a melodia e relação com outros gêneros como a poesia, a crônica, a carta e o jornalismo.

Além da ampliação do vocabulário com palavras consideradas neologismo ou variações linguísticas, o contato com a terminologia do funk deu oportunidade de refletir sobre o porquê de muitas das palavras presentes na música não terem sentido fora do contexto do funk. Isso encorajou os alunos a tentarem expressar em conceitos, os sentidos possíveis de alguns desses vocábulos como:

Fazer a mão: ajudar alguém, fazer algo para outra pessoa, interceder em uma situação; **Aliados:** amigos mais próximos, pessoas confiáveis. **Família:** grupo de amigos.

Dessa atividade foi possível construir um pequeno glossário de termos e expressões relacionados ao funk. A partir disso se apresentou o dicionário, como este se organizava, qual a lógica de distribuição dos termos e sua finalidade, quais aspectos são considerados aos se descrever e conceituar uma palavra.

Ainda em uma perspectiva gramatical, as construções frasais das letras abrem uma gama de possibilidades para se pensar



SUMÁRIO

as variações possíveis dentro de uma língua; o que é língua, porque se tem uma língua nacional, por que se se tem uma variante considerada culta como seriam consideradas as outras variantes?

A questão aqui é pensar como que o conhecimento da variante linguística dos alunos pode auxiliar a aprendizagem da língua oficial. Que estruturas linguísticas eles possuem que coincidem com a estrutura da gramática oficial? Ou seja, conceber as estruturas frasais do funk e as estruturas da gramática por um mesmo ponto de vista educacional. Todavia, essa consideração não implica que as aulas sejam estruturadas na comparação entre a variante linguística e a gramática oficial. A estratégia educacional aqui considera a língua portuguesa como uma segunda língua. Ou seja, considera que os estudantes são detentores de um código linguístico que lhes permite comunicarem-se com clareza no meio social em que vivem. E a língua nacional lhes é apresentada como um outro código que lhes permite comunicar-se em situações formais, pois amplia suas possibilidades de comunicação, expressão e compreensão a outros meios.

EMERSÃO

Em um segundo momento, em que o universo do funk já não é um estranho no espaço escolar foi possível ampliar o repertório de letras dos alunos. Para isso, optou-se por apresentar aos alunos *O funk social*, modalidade de funk bem menos popular que o funk ostentação, com pouca circulação pela mídia. O funk social longe de letras de ostentação, misóginas e violentas, busca trabalhar questões atuais do país, como política, descaso com a saúde, a condição das minorias étnicas, a pobreza, o fortalecimento das comunidades periféricas, denuncia a manipulação midiática da realidade e até mesmo a alienação das massas favorecida por músicas sem conteúdo, etc.

SUMÁRIO

As questões apresentadas pelas letras do funk social permitiram trabalhar de forma mais intensa com as questões transversais na escola. E também aprofundar o conhecimento e a relação dos alunos com a gramática e com o gênero música. A partir das letras trabalhadas os alunos foram convidados a tentar construir suas próprias narrativas musicais, contextualizando a experiência literária com sua realidade. A experiência buscou abordar questões específicas de seu cotidiano como a falta de saneamento, a precariedade do posto de saúde da comunidade, as condições de moradia e acesso a bens culturais tais como livros, cinema, teatro; o desemprego dos pais, a falta de agasalho, e as restrições alimentares, entre outros temas comuns aos alunos. Concomitante à experiência da escrita muito se movimentou ao redor de uma nova consciência sobre o local em que habitavam e sobre sua responsabilidade com este espaço. A seguir trazemos alguns trechos da produção dos alunos a partir do trabalho com funk,

Letra de funk, *tragédia real*:

Era uma vez, uma história de mortes das cidades. De um mundo inocente e bandidos de verdade. Eles procuravam algo para acabar, e os políticos algo para se roubar. Num dia tudo isso irá mudar, a gente jogando limpo e sem trapacear. (L. M.S, sétimo ano).

Texto, *Perigo das ruas*:

Nas ruas da cidade estão os perigos. Cada esquina que nós usamos tem um adolescente sendo assaltado e feito de refém. (...) é esse ano milhares de pessoas estão morrendo sem socorro. Estamos em época de campanha eleitoral. Vamos ver o que esses nossos políticos, que querem se eleger, vão fazer para melhorar a criminalidade das ruas. (W. S.S, sexto ano).

Letra de funk, *dia das crianças*:

Pai diz que não pode; mãe diz que não tem/ A teve diz que é legal, que toda criança gosta/ Mas a gente é criança também. (S. L, sexto ano)

Poesia, *A enchente*:

Lá vem chuva, vai inundar a rua/ Não dá pra vir pra escola, não dá pra ficar em casa/ Mas logo o sol volta e a gente volta junto/
A enchente é como a vida da gente/ Às vezes anda pra trás, às vezes pra frente (T. S. C, sétimo ano).

Ao se depararem com a necessidade de expressar com clareza suas impressões sobre sua realidade os alunos puderam considerar as normas de adequação da linguagem, pois percebiam que se utilizassem apenas expressões e palavras comuns ao território do funk, outras pessoas estranhas a essa realidade não conseguiriam compreender o conteúdo com clareza.

POR QUE O FUNK ?

Neste trabalho a música surge como elemento incidental na interação entre professor e alunos, nas vivências em sala de aula e nos demais espaços de convivência. Dentro do gênero música, o funk, em especial, constitui-se em um dos elementos que compõem o universo dos alunos. Sua presença emerge nas situações em sala de aula e abre um espaço no qual surgem importantes elementos do universo linguístico dos alunos, favorecendo a ambas as partes através de uma intensa aproximação com a realidade. É relevante destacar que as reflexões propostas neste artigo se assentam em uma perspectiva transdisciplinar, ou seja, as atividades com música abordam múltiplas questões que vão do estudo da língua às vivências cotidianas dos estudantes, suas preferências, seus gostos, identificações, medos, aspirações.

O funk, segundo Rodrigues (2011, p. 2) é um “estilo musical, que expressa uma cultura específica da juventude urbana pobre, revela cenas de um cotidiano pouco conhecido pela maior parte da população”. Dessa forma, pode-se pensar o funk como elemento da

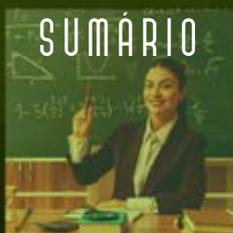
SUMÁRIO

paisagem que ocupa o território afetivo, cultural e social dos alunos. Percorrer essa paisagem prestando atenção no funk requer pensar a escolha das letras, as referências que ali se encontram, as emoções que provocam e acima de tudo considerar a relação da música com a memória, o movimento, a imaginação, a voz, os ritmos e (por que não) a escrita? processos importantes para que ambos: professor e alunos façam o trânsito da fronteira entre os territórios.

A música, nesse sentido, surge como um dispositivo com potencial para mobilizar múltiplos aspectos. Entre esses aspectos enfatiza-se, o trabalho educacional proposto para diminuir as barreiras, tensões e conflitos ideológicos entre a língua oral dominada pelos falantes e as normativas que acompanham o processo de apropriação da escrita. Assim, o horizonte sintático dos falantes é mobilizado para contribuir com o aprendizado da língua à medida que informações, sobre os elementos sintáticos presentes nas letras, são abordadas, questionadas e reinterpretadas pela lógica da gramática oficial, possibilitando que os falantes incorporem-nas como uma segunda língua.

Nessa atividade, o porquê adquire importância maior que a transmissão da regra. Pois em nenhum momento se encara o trabalho com gêneros textuais, seja poesia, rima ou música, como plano de fundo para a transmissão de conteúdos gramaticais. A potência do trabalho com gêneros constituintes do território linguístico dos alunos é antes de tudo a de apresentar possibilidades de aproximação e imersão no contexto de construção discursiva dos alunos.

O objetivo das atividades com funk é em suma despertar nos alunos interesse por refletir sobre o funcionamento da língua, quais efeitos determinadas escolhas linguísticas causam em diferentes grupos de falantes; além de salientar aspectos importantes sobre a organização social da língua, sua adequação a determinadas situações e territórios e ampliar horizontes de possibilidades. A língua padrão é



SUMÁRIO

assim, apresentada aos alunos como uma ferramenta para ser utilizada em situações em que estes sofreriam preconceito por usarem sua variante linguística. A partir do universo dos alunos é possível ao professor fazer questionamentos sobre a estrutura da língua e levá-los a perceber como se estruturam os atos comunicacionais dentro do funk e também dentro de outros gêneros, o que abre espaço para se desenvolver conceitos importantes.

O conhecimento sobre o funcionamento da própria língua permite o distanciamento que torna possível a conscientização linguística do falante. Sem esse distanciamento e objetivação da língua, baseados em conhecimentos específicos, explícitos, fica impossível ajudar o aluno a melhorar seu texto para exprimir aquilo que ele quer, de fato, dizer. (KLEIMAN, 2012, p. 40).

Para além do ensino de língua portuguesa, o acolhimento ao gênero funk trazido pelos alunos para as situações escolares abriu uma gama de possibilidades de se trabalhar questões sociais latentes, tais como: o machismo, a violência, o uso de drogas, apologia à cultura de estupro, entre outros.

*É a flauta envolvente que mexe com a mente/ De quem tá presente/
As novinha saliente/ Fica loucona e se joga pra gente (MC Fioti)*

Só para as meninas Que sabem como faz Empina, dá uma olhadinha/ Vai, e joga pra trás. (MC MENOR DA VG)

Nunca em uma perspectiva de julgar as letras e seus compositores, mas sim levantando questões que possibilitassem a eles relacionar as ideias presentes na música com a realidade da vida na escola e na comunidade. Nesse sentido foi possível partir das letras, *tão conhecidas deles*, para abordar questões como a situação das meninas objetificadas por algumas letras como *Baile de Favela* do Mc João; *Deu onda* Mc G15; *Malandramente* de Mc Nandinho e Nego ban; *Bum bum granada*, Mc's Zaac & Jerry; *Bum bum tam tam*, Mc Fioti.

SUMÁRIO

O FUNK SOCIAL

Um movimento iniciado há pouco tempo, e sem ainda muita visibilidade no cenário do funk, em que predomina o subgênero “ostentação”, o funk social vai de encontro às letras violentas, misóginas e dançantes. As letras do funk social têm um compromisso bem claro: a denúncia social. As letras são organizadas em torno de situações recentes como o assassinato de algum jovem periférico, violência policial, mau uso dos recursos públicos,

Sistema de saúde precário, só de lembrar até passo mal. Me incomodo menos com a doença/Do que com a demora do hospital/ Brasileiro achando legal ser tratado como animal/Mas como é que vamos reclamar/Se as vezes nós agimos como tal. Violência policial (é melhor nem tocar nesse assunto porque daqui a pouco vão excluir esse vídeo Se eu falar muito vão me excluir junto) gora olha nossos busão que é 7 da manhã/ E não cabe mais ninguém, logo mais aumenta condução/E vocês vão achar que está tudo bem (Mc Garden, Isso é Brasil).

Seus temas flutuam entre as questões políticas atuais, a situação de pobreza da população periférica, a desigualdade social, gastos públicos, precariedade dos serviços públicos, alienação das massas pelos meios de comunicação, críticas à violência contra a mulher e contra a juventude, liberação do aborto, e as manifestações anticorrupção.

A imprensa conivente, é paga pra contar/A mesma mentira mil vezes até você acreditar. Vão entrar na sua mente mesmo que você evite/A grande estratégia do mal é você achar que ele não existe. Enquanto isso todos nós somos submetidos/ A uma lavagem cerebral através dos 5 sentidos. Enchem seus olhos de cores, suas mãos de controles. Enchem seu ouvido de merda pra aliviar suas dores. Enchem sua mente de ódio, paranoia, rancores/Enchem sua boca e nariz de fumaça vinda dos motores.... (Mc Funkeiro, Teoria da Conspiração).

SUMÁRIO

O funk social se afasta das outras modalidades de funk como o *proibidão*, relacionado à demarcação de territórios pelo tráfico, e o *ostentação* “subgênero que exalta carros, dinheiro, baladas, bebidas e mulheres (SOUSA, 2013, p. 1). O funk social tem como expoentes Mc Garden, Mc Pereira, Mc Funkeiro, Mc Carol, entre outros. Há entre os adeptos desse tipo de funk um forte compromisso com a juventude que se identifica com funk e com o empoderamento de grupos historicamente discriminados, com destaque os indígenas e afrodescendentes. “Treze Caravelas/ Trouxe muita morte. Um milhão de índio Morreu de tuberculose. Falando de sofrimento Dos tupis e guaranis. Lembrei do guerreiro Quilombo Zumbi”. (Mc Carol, *Não foi Cabral*).

Operário morre por nada/ Construindo arquibancada/ Que nem o seu próprio filho vai poder sentar/ A sua grana foi usada/ Nas obras dessa parada/ Mas se quiser assistir, tu vai ter que pagar/ E o gringo que volta lá pra sua casa/ Depois de ter feito o que quis no Brasil/ Mais uma infância foi assassinada/ Por ele na prostituição infantil/ A euforia anestesia o povo/ Que tá sem memória e acha legal/ Ser visto como o país do carnaval, do fut e do turismo sexual/ Do lado do campo está o sistema/ Jogando contra o time do povo/ Que tem um atacante chamado gigante. (Mc Garden, *Gol do Adversário*).

Como também um outro posicionamento a respeito das questões de gênero, sendo que há uma forte participação das Mcs dentro do movimento. Umás vão demarcando seu posicionamento de maneira mais sutil como a Mc Karol Conka, na música *Tombei*:

Baguncei a divisão, esparramei/ Peguei sua opinião, um, dois, pisei/ Se der palpação, não dá nada, conta até três/ Negrita de Lacaia Carla que samba no bass/ Se quiser conferir, vem cá, pra ver se aguenta/ Miro muito bem, enquanto você tenta/ Enquanto mamacita fala vagabundo senta/Mamacita fala vagabundo senta.

Outras de forma bem mais direta e comprometida como Mc Carol, em *100% Feminista*.

SUMÁRIO

Presenciei tudo isso dentro da minha família/ Mulher com olho roxo espancada todo dia/ Eu tinha uns cinco anos, mas já entendia/ Que mulher apanha se não fizer comida/ Mulher oprimida, sem voz, obediente/ Quando eu crescer eu vou ser diferente/ Eu cresci, prazer Carol bandida/ Represento as mulheres, 100 por cento feminista/ Eu cresci, prazer Carol bandida/ Represento as mulheres, 100 por cento feminista.

Incorporar a cultura funk nas atividades educativas vai ao encontro das orientações dos PCNs para o ensino fundamental, pois, estes indicam como objetivos deste ciclo que os alunos sejam capazes de entre outras habilidades:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, p. 6).

Nesse sentido, ainda, as orientações acerca do trabalho com questões transversais na escola, defendem que:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997, p. 23)

Sendo assim, a partir do exposto nos documentos, pode-se conceber a cultura periférica como parte importante da pluralidade do país. A qual tem muito a contribuir com a diversidade etnocultural e com a preservação da memória de um outro modo de vida resistente a muitas adversidades. Nessa perspectiva, a cultura funk, em suas

diversas modalidades cumpre função específica de valorizar a realidade dos estudantes, proporcionar reflexão sobre questões relevantes, e ainda apresenta possibilidades de ampliação do território linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões referentes ao ensino de gramática em realidades periféricas mantêm estreita relação com os desafios de nosso tempo. Conforme visto no decorrer deste estudo há uma série de divergências epistemológicas no campo linguístico que exercem forte influência sobre as concepções de língua, linguagem e fala, que por sua vez, norteiam as perspectivas de ensino de língua.

No Brasil, especificamente, o método prescritivo tem historicamente se colocado como hegemônico, pois se alinha perfeitamente ao objetivo de unificação da língua nacional. Relacionado á essa perspectiva se encontram questões como a marginalização de variações linguísticas e de seus falantes, geração de preconceitos de ordem léxico-gramatical, alienação dos estudantes, e desinteresse pelo estudo da língua portuguesa.

No entanto, no contemporâneo, pesquisadores e linguistas têm investido em novas perspectivas de letramento e ensino de língua portuguesa e de sua gramática, como forma de valorizar as variações linguísticas, etnoculturais do país e aproximar os conteúdos gramaticais aos estudantes. Nesse sentido, também operam documentos importantes á organização escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e suas orientações sobre os Temas Transversais.

A questão dos Temas Transversais relacionados ao ensino de gramática ainda, abre um novo leque de finalidades para o ensino de



SUMÁRIO

língua portuguesa, pois, abrange a possibilidade de reflexão-ação sobre o território de vida dos estudantes. Nesse sentido, a reflexão acerca das singularidades próprias da organização de situações educativas se orientam pela aproximação entre o ensino da gramática oficial e a realidade linguística de cada escola.

Em síntese através deste estudou buscou-se apresentar o contexto descrito acima e a possibilidade de se pensar situações de encontro entre a gramática padrão e a realidade linguística periférica através do gênero Funk. Com destaque, trouxe-se algumas contribuições extraídas de nossa experiência em uma escola periférica. Através da qual salienta-se a importância de se concentrar os esforços na reflexão acerca das singularidades próprias da organização de situações educativas que não recaiam na questão do julgamento das variantes linguísticas em comparação à variante considerada de prestígio, mas sim pela ampliação dos horizontes de possibilidades que a compreensão da língua pode trazer.

Pois cada situação educativa é única e o conhecimento acadêmico nem sempre dá conta das exigências do cotidiano escolar. São brigas familiares, dificuldades econômicas, déficits de aprendizagem. Não que a abordagem dos conteúdos não seja o foco do ensino, mas há situações que não podem ser negligenciadas. A intencionalidade é sempre educativa independente da situação, o que varia são as ferramentas a que se recorre. Estas podem ser didáticas, metodológicas, inventivas, clássicas, próprias de cada situação etc. Os processos de ensino de língua portuguesa em situações vivas, únicas (nunca ideais), portanto, requerem uso de estratégias que se alinhem às necessidades desse tempo e de cada encontro, composição entre professor e aluno.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

DELEUZE, Gilles. **Postulados da Lingüística**. In: _____. **Mil platôs**, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 2.

KAROL CONKA. **Tombei**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/karol-conka/tombei-feat-tropkillaz.html>.

KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MC CAROL. 100% Feminista. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-carol/100-feminista.html>.

_____. **Não Foi Cabral**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-carol/nao-foi-cabral.html>.

MC DALESTE. **Bonde Dos Menor**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-daleste/bonde-dos-menor.html>.

MC FIOTI. **Bum Bum Tam Tam**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-fioti/bum-bum-tam-tam>.

MC FUNKEIRO. **Teoria da Conspiração**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/funkero/teoria-da-conspiracao.html>.

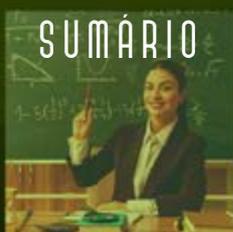
MC GARDEN. **Isso é Brasil**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-garden/isso-e-brasil.html>.

_____. **Gol do Adversário**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-garden/gol-do-adversario.html>.

MC MENOR DA VG. **Andando de Z1000**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-menor-da-vg/andando-de-z1000.html>.

NEVES, Odair Ledo. **Análise e Reflexão sobre o Ensino de Gramática**. 2012. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/analise-e-reflexao-sobre-o-ensino-de-gramatica/21531>. Acesso em: 01 de mar. de 2017.

OLIVEIRA, Edinéia Aparecida Chaves de. **A identidade feminina no gênero textual música funk**. Porto Alegre: CELSUL, 2008.



SUMÁRIO

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucey Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. V.23, N.3(69), pp. 159-178, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

RODRIGUEZ, Andréa; FERREIRA, Rhaniele Sodré; ARRUDA, Angela. Representações sociais e território nas letras de funk proibido de facção. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte) vol.17 no. 3, pp. 414-432. Belo Horizonte dez. 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Kleber Aparecido; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O Ensino de Gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10. n.4, pp. 975-994, 2010.

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

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Suzan. **Novas canções de funk abordam temas como manifestações e aborto**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/musica/2013-11-04>. Acesso em: 17 de mar. de 2017.

SUMÁRIO

Sobre a organizadora

Tascieli Feltrin

Graduada em Letras licenciatura plena em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES); Especialista em Gestão Escolar, Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui experiência e publicações nas áreas de Formação de Professores, Educação Popular, Saberes Marginalizados, História da Educação, Educação Libertária, Literatura Popular e Multiletramentos.

E-mail: tascielifeltrin@gmail.com

Sobre os autores e as autoras

Ana Paula Coelho Barbosa

Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pelo UNIBH e Especialista em Gestão Empreendedora em Marketing Digital pelo B.I. International. Acumula mais de 18 anos de experiência em tecnologia, comunicação, marketing e empreendedorismo. É professora de pós-graduação na PUC Minas Virtual e no Instituto de Educação Continuada da PUC Minas. É mestranda no programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens no CEFET-MG sob orientação do professor Vicente Aguiamar Parreiras.

E-mail: anapaulacoelho@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1724159980696762>

Cláudia Leão de Carvalho Costa

Bacharel em Direito pela UNIFEMM e em Pedagogia pela UEMG – Especialista em: Atendimento Educacional Especializado pelo IFNMG, Aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e em Docência para a Educação Profissional pelo SENAC/MG. É professora na Educação básica, mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo CEFET/MG e doutoranda no programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens no CEFET-MG sob orientação da professora Ana Elisa Ribeiro.

E-mail: claudialeaoatrabalho@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5005188641864363>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2291-1097>

SUMÁRIO

Danielle Carolina da Silva Guerra

Danielle Guerra é bacharel e licenciada em Letras – Língua Inglesa e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui mais de 16 anos de experiência em ensino de inglês, tendo atuado em cursos de idiomas por 8 anos. Desde 2014 é professora de inglês do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde também cursa o doutorado em Estudos de Linguagens.

E-mail: danielle@cefetmg.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2657611997561984>

Deborah Bem

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho no Câmpus de Assis (PPGPSICO/FCL/UNESP-Assis). Mestra pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/FAED/UFMS). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Psicomotricidade Clínica e Relacional e Atendimento Educacional Especializado ambas pela Faculdade Única de Ipatinga (UNICA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Câmpus de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

E-mail: dbemborges@hotmail.com

Flávio Pereira de Oliveira

Licenciado em Pedagogia da Terra pela UFMA. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialista em Educação do Campo pelo IFMA. Mestre em Educação do Campo pela UFRB. Atualmente é doutorando em Educação pela UFPel. Docente do Instituto Federal-Pará na área de educação do campo. É membro do grupo de pesquisa D'Genderus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero e do Núcleo Capitu – Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade, ambos do CNPq. Foi membro fundador e Presidente do Fórum Municipal de Educação de Buriticupu-MA (2017 a 2020). É membro associado da ANPEd. Discute temáticas relacionadas à Educação do Campo; Educação Rural; Questão Agrária; Políticas Públicas; Gênero e Diversidade.

E-mail: flavio.oliveira@ifpa.edu.br

SUMÁRIO

Giovanna Bem Borges

Mestranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2020.

E-mail: giovannabem.gbb@gmail.com

Iane Mirele Mendes da Silva

Mestranda em Linguística e Ensino (UFPB), Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (UEPB, 2021); Especialista em Psicopedagogia (FIP, 2018), graduação em Pedagogia pela UFPB-Campus III (2015). Atualmente é professora no Município de Píripituba (PB).

E-mail: ianemirele@gmail.com

Isa Franciele Mendes da Silva

Mestranda em Linguística e Ensino (UFPB), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2º Língua para Surdos (IFPB, 2021); Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Pedagógica (FAISA, 2015), graduação em Letras, EAD, UFPB (2019), graduação em Pedagogia pela UFPB-Campus III (2014). Atualmente é professora no Município de Píripituba (PB).

E-mail: isafranciele@hotmail.com

Joelci Mora Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Realizou Estágio Científico Avançado de Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade Tecnologia Educativa (Doutorado Sanduíche - Universidade do Minho/ Braga, PT). Mestre em Educação (UFMS). Licenciada em História (UFMS) e em Pedagogia (UNIGRAN). Atualmente realiza o estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com financiamento da FUNDECT-MS e faz o curso de especialização *latu sensu* Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade na Universidade Federal de Itajubá. Atua como professora na SEMED – Campo Grande/MS.

E-mail: joelci.mora@gmail.com

SUMÁRIO

Leonardo Freire Marino

Doutor em Geografia pela UFF. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua simultaneamente nas turmas de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia (IGEOP) e em dois Programas de Pós-graduação: Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB) e Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO).

E-mail: leonardo.marino@uerj.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/65666290930483131>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4492-1023>

Leonardo Gomes Bernardino

Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre e Doutor em Ciências (Psicobiologia) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: lgbernardino@ufu.br

Márcia Alves da Silva

Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela UFPel. Doutora em Educação pela Unisinos e Pós-Doutora em Educação pela PUC-RS. É Professora Associada e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado e doutorado acadêmico, da Faculdade de Educação da UFPel. Tem experiência na área de Educação, com diversas publicações e atuando no ensino, pesquisa e extensão, principalmente nos seguintes temas: Estudos de Gênero e Teoria Feminista, Epistemologias descoloniais, Narrativas e Histórias de Vida, Educação Popular, Educação Não-Formal e Formação de Professores. É líder do Grupo de Pesquisa DGenerus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero, e atua no Grupo de Pesquisa Educação, Gênero e Trabalho Artesanal, ambos do CNPq.

E-mail: profa.marciaalves@gmail.com

Maria Cristina Lima Paniago

Mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica SP. Graduada em Letras - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. Pesquisadora visitante da Universidade de Manitoba, Canadá (Estágio Pós-Doutoral) Department of Family Social Science - Faculty of



SUMÁRIO

Human Ecology. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Editora da revista EDUTEC (UFMS/UCDB) e membro do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação FEPAE. Membro do corpo editorial da revista American Journal of Educational Research e da Revista Interações. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CNPq.

E-mail: cristina@ucdb.br

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

Mestre e Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Graduação em Letras Espanhol pela Unimontes, em Letras Português pela Unimes, em Pedagogia pela UniFacvest; especialista em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa pelo ISEIB, em Tradução do Espanhol pela Estácio de Sá, em Educação a Distância pela Unimontes. Docente EBTT do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Campus Pitanga (IFPR).

E-mail: mflacerda@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2002513538531578>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8191-4255>

Maria Rerbelânia de Sousa Pereira

Licenciada em Letras Português pela Universidade Regional do Cariri (2016) e em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (2022), Especialista em Educação Especial e LIBRAS pela Faculdade Kurios (2017) e em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Juazeiro do Norte (2019). Habilitada a nível técnico em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2019). Exerce o cargo de professora substituta na Universidade Regional do Cariri - URCA, onde ministra a disciplina de Libras e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão no Ensino Superior - GEPEIES, e, é membro do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri – NUARC.

E-mail: maria.pereira@urca.br

Miriam Tachibana

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com estágio pós-doutoral na Université de Paris X – Nanterre. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutora em



SUMÁRIO

Psicologia pela Université Charles de Gaulle Lille 3. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

E-mail: mirita@ufu.br

Tiago Mendes de Oliveira

Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de São Gotardo - CESG e em Filosofia e em Letras pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Técnico da Universidade Federal de Viçosa – UFV *Campus* Rio Paranaíba. Atuou como professor, editor científico e gestor educacional. Possui experiência com organização de eventos e com a revisão de trabalhos científicos.

E-mail: tiagomendesdeoliveira@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1429155121636329>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2388-0920>



SUMÁRIO

Índice Remissivo

A

agricultura familiar 11, 104, 108
agronegócio 11, 104, 108
alfabetização 11, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92,
93, 95, 96, 97, 99, 100, 101

C

campesinato 11, 103, 104, 108, 109, 110,
113, 116
campo educacional 123, 128
campo social 123
Concepções linguísticas 11, 86
conjuntura política 11, 123, 126, 128
cultura digital 32, 56, 57, 66
cultura livre 56, 68, 69, 71, 72, 75, 81, 82

D

direitos autorais 10, 55, 58, 69
divisão sexual 11, 103, 104, 107, 108, 109,
110, 112, 113, 114, 115, 121

E

educação escolar 10, 14, 15, 121, 123,
125, 126, 133, 135, 137, 139, 140, 141,
142, 143
ensino degradado 146
ensino remoto 11, 144, 146, 147, 148, 149,
150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,
160, 161, 162, 163
escola pública 11, 122, 123, 134, 135, 136,
137, 138, 142
escolarização 34, 88, 90, 125
estratégias pedagógicas 146
estruturação histórica 11, 123, 126

G

gênero funk 12, 166, 176, 182
gêneros multimodais 10, 56, 58, 79

Geografia 10, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
40, 41, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54
Geografia Escolar 34, 36, 37, 40, 41, 47,
48, 53

H

horizontes linguísticos 12, 166, 172

I

itinerário metodológico 10, 33

L

letramentos 10, 55, 58, 79, 80, 82, 84
língua inglesa 10, 55, 57, 58, 59, 62, 71,
82, 85
língua nacional 166, 167, 172, 173, 178,
186
língua portuguesa 89, 94, 96, 101, 165,
166, 167, 168, 170, 172, 173, 175, 178,
182, 186, 187, 189
literatura especializada 11, 146, 147, 149,
156

M

material didático 11, 85, 87, 89
memes livres 10, 55, 81
modalidade remota 11, 146
multimodalidade 10, 55, 71, 72

P

pandemia 11, 15, 118, 119, 144, 146, 147,
149, 150, 153, 154, 156, 158, 159, 160,
161, 162, 163
pedagogia histórico-crítica 123, 127, 137,
139, 140, 141, 143
pedagógicas existentes 11, 86
políticas educacionais 11, 20, 88, 100
prática pedagógica 56, 57, 67, 140, 142
preconceitos linguísticos 166
Produções científicas 10, 13

SUMÁRIO

programa educacional 87, 100

Q

questão agrária 11, 104, 108, 116

R

realidade linguística 12, 166, 168, 187

S

sequência didática 10, 56, 57, 58, 61, 71,
72, 74, 78, 81

situações educativas 11, 166, 168, 187
sociedade capitalista 104, 111, 112, 138,
140, 142

T

tecnologia 10, 24, 25, 32, 64, 67, 84, 95,
101, 148, 190

Tecnologias Digitais 10, 14, 15, 18, 30, 190

teorias linguistas 87



SUMÁRIO

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

www.pimentacultural.com

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

questões para educadores

