

Itinerários formativos e diversidades teóricas e metodológicas em Educação



Marsílvio Gonçalves Pereira
Robson Guedes da Silva
(Organizadores)

Organização:
Marsílvio Gonçalves Pereira
Robson Guedes da Silva (Organizadores)

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E DIVERSIDADES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO

João Pessoa
2024

ORGANIZAÇÃO:
MARSÍLVIO GONÇALVES PEREIRA
ROBSON GUEDES DA SILVA (ORGANIZADORES)

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:
Maria da Conceição da Rocha Cavalcante

EDITORA:
Deck Gráfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Itinerários formativos e diversidades teóricas e metodológicas em educação [livro eletrônico] / organização Marsílvio Gonçalves Pereira , Robson Guedes da Silva. -- João Pessoa, PB : Deck Gráfica, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6114-004-1

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Práticas educacionais I. Pereira, Marsílvio Gonçalves.
II. Silva, Robson Guedes da.

24-212654

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

07 | Apresentação

Marsílvio Gonçalves Pereira

Robson Guedes da Silva

14 | À guisa de introdução: abrindo o e-book

Cícero Magérbio Gomes Torres-URCA

Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes - UERN

Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba- UEMG

Parte I

Didáticas, Ensinações e Aprendizagens

18 | Narrativas de estudantes de Pedagogia e seus processos formativos na leitura e escrita

Elzanir dos Santos-UFPA

Idelsuite de Sousa Lima-UFPA

35 | A “escola dos nossos sonhos”: a pedagogia cirandeira na construção de brinquedos

José Ramos Barbosa da Silva-UFPA

59 | Didática, subjetividades e escolarização: experimentações narrativas nas práticas de ensino da UFPA

Robson Guedes da Silva-UFPA

83 | Leitura do texto literário nos Anos Iniciais: uma possibilidade metodológica em discussão

Maria Graciele de Lima-UFPA

Parte II

Estágio Supervisionado, Formação de Professores e Ensino

102 | **Relação indissociável entre a complexidade do ensino de História e a identidade própria do curso de licenciatura**

Danielle Camelo -UFPB

115 | **Os centros de treinamentos de professoras/es na Paraíba (1962-1970)**

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro-UFPB

131 | **O “novo Ensino Médio” e o lugar da Sociologia**

Orlandil de Lima Moreira-UFPB

149 | **Estágio curricular durante a pandemia de Covid-19: análise das reflexões produzidas por estudantes de Pedagogia**

Ildo Salvino de Lira-UFPB

Parte III

Educação em Ciências e Matemática

168 | **Alfabetização Científica e Tecnológica, Natureza da Ciência (NdC) e Ensino por Investigação: Relações entre a Cultura Científica e a Cultura Escolar na Formação de Professores e no Ensino de Ciências e Biologia**

Marsílio Gonçalves Pereira-UFPB

Daniel Manzoni de Almeida- UBO, Brest, Bretagne, França.

Sílvia Luzia Frateschi Trivelato-FEUSP

André Luis Corrêa-UFPB

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues-UECE

**198 | O Perfil Profissional de Professores de Biologia:
aspectos da formação e da prática docente**

Matheus Ganiko-Dutra-UNESP/Bauru

André Luis Corrêa-UFPB

Marsílio Gonçalves Pereira-UFPB

Ana Maria de Andrade Caldeira-UNESP/Bauru

**214 | Imagens de Cientistas em uma Revista Virtual Produzida
por Alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas**

Emilly Alessandra Luiz de Sousa-UECE

Marsílio Gonçalves Pereira-UFPB

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues-UECE

**232 | Abordagem das metodologias e práticas de ensino
como processos recíprocos na formação de professores (as)
de Química**

Marcos Pires Leodoro-UFPB

**247 | O estágio supervisionado como componente curricular
essencial para a formação docente em matemática**

Vinicius Martins Varella-UFPB

265 | Apresentando os autores

APRESENTAÇÃO

Este livro no formato de um E-book, nomeado “**Itinerários formativos e diversidades teóricas e metodológicas em Educação**”, expressa produções acadêmicas de docentes e pesquisadores/as do Departamento de Metodologia da Educação e convidados/as de outras instituições a exemplo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus Bauru, da Universidade Estadual do Ceará e da Université de Bretagne-Occidentale UBO, Brest, Bretagne, France, que juntos/as, vem divulgar conhecimentos, reflexões teóricas, epistemológicas, metodológicas e experiências no campo da educação, com textos escritos, no contexto das Ciências da Educação e no contexto de interfaces da educação com outras áreas do conhecimento.

A tecedura desta coletânea está organizada em três partes: a Parte I, **Didáticas, Ensinagens e Aprendizagens**, compreende quatro capítulos; a Parte II – **Estágio Supervisionado, Formação de Professores e Ensino**, compreende também quatro capítulos e a Parte III – **Educação em Ciências e Matemática**, que apresenta cinco capítulos.

Na parte I - **Didáticas, Ensinagens e Aprendizagens**, na pesquisa “*Narrativas de estudantes de Pedagogia e seus processos formativos na leitura e escrita*”, Elzanir dos Santos e Idelsuite de Sousa Lima apresentam o resultado de uma ação que envolveu ensino, pesquisa e extensão, abordando trajetórias formativas de estudantes do curso de Pedagogia, relativas à construção de si como leitoras e escritoras. O texto é desdobramento de uma

pesquisa que problematizou as lembranças acerca dos caminhos percorridos pelas estudantes em suas itinerâncias de escritas e leituras no decorrer do processo de escolarização até a Universidade. A investigação baseou-se nos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica, por considerar a estreita relação entre o ato de narrar, a reflexão biográfica como prática de formação e ancorou-se nas elaborações de autores(as) como Josso (2004; 2006), Delory-Momberguer (2006), Souza (2010), dentre outros(as).

No trabalho “A ‘*escola dos nossos sonhos*’: a pedagogia cirandeira na construção de brinquedos”, José Ramos Barbosa da Silva propõe-se a relatar aspectos da pedagogia exercitada nas oficinas de construção de brinquedos desenvolvida na Escola Nossa Senhora do Carmo, Bananeiras – PB, por nós batizada de Pedagogia Cirandeira. Uma experiência iniciada em maio de 2021 e que ainda continua em execução como atividade de extensão de professores do Departamento de Metodologia da Educação (DME), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizada com educandos e educadores da “Escola dos Nossos Sonhos”, nome pelo qual seus participantes intitulam a escola parceira em tela, que se localiza na cidade de Bananeiras - PB.

Na investigação “*Didática, subjetividades e escolarização: experimentações narrativas nas práticas de ensino da UFPB*”, Robson Guedes da Silva, buscou investigar através de narrativas de estudantes de licenciaturas as possibilidades e desafios constituídos pela experimentação da escolarização na relação discente-docente, almejando igualmente refletir sobre os limites e potencialidades mobilizadas nas narrativas de estudantes de licenciaturas sobre seu percurso formativo escolarizado, como da mesma forma, analisar os saberes e desafios emergidos

nas narrativas e suas implicações na formação e construção da identidade docente. A pesquisa se nutriu em seu repertório teórico-metodológico de encontros narrativos, uma feitura investigativa que enlaça as práticas de ensino do componente curricular de didática e processos criativos de escritas narrativas como provocação crítica sobre a constituição da identidade docente.

E para finalizar a parte I, no artigo *“Leitura do texto literário nos Anos Iniciais: uma possibilidade metodológica em discussão”*, Maria Graciele de Lima discute uma proposta metodológica de leitura do texto literário direcionado para turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da sequência didática proposta por Rildo Cosson, em seu livro intitulado *Letramento Literário* (2016), em diálogo com as contribuições de Maria Helena Martins (2012), Zappone e Wielewicki (2009), Ingedore V. Koch e Vanda M. Elias (2022) e Amorim (2003), além de outros estudos, é possível desenvolver uma proposta de leitura literária que leve em conta as particularidades fundamentais do texto literário, cuja principal característica é a de ser plurisignificante. Esse caminho de compreensão resulta em várias possibilidades de enveredamento pelas sendas da leitura pelo fato de promover muito mais flexibilidade diante da produção de sentidos oferecida pela experiência de ler.

Na Parte II – **Estágio Supervisionado, Formação de Professores e Ensino**, inicialmente, o estudo *“A relação indissociável entre complexidade do ensino de História e identidade própria do curso de licenciatura”*, de Danielle Cristine Camelo Farias, ao encarar a complexidade do Ensino de História, almejou refletir sobre as especificidades da formação de professores/as de História para atuarem na Educação Básica, ou seja, pensar sobre o curso de Licenciatura em História e sua tradicional relação

com o Bacharelado. É nesse contexto que apresenta concepções acerca da relação entre complexidade do Ensino de História e Identidade Própria de Cursos de Licenciatura com o objetivo de construir entendimentos sobre a relação indissociável entre as duas categorias.

O trabalho *“Os centros de treinamentos de professoras/es na Paraíba (1962-1970)”*, de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, tem como objetivo analisar alguns aspectos relacionados ao processo de implementação, na Paraíba, de três Centros de Treinamentos de Professores, localizados em Alagoa Grande, em Sousa e na cidade de Sapé, no contexto das discussões relativas às políticas educacionais destinadas à formação e/ou requalificação de professoras/res, especialmente das/os professoras/es leigas/os, que deveriam atuar, sobretudo, nas escolas públicas localizadas nas zonas rurais e nas pequenas cidades localizadas no interior paraibano.

Na pesquisa *“O ‘novo Ensino Médio’ e o lugar da Sociologia”*, Orlandil de Lima Moreira, analisa o “Novo Ensino Médio” e suas implicações para a formação dos jovens, tomando como fonte de investigação a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa está ancorada por uma visão crítica do processo de mercantilização da educação, que tem como referência política e metodológica o pensamento de Paulo Freire, o qual propõe uma educação emancipatória que seja capaz de possibilitar a liberdade dos sujeitos educandos a qual toma como possibilidade a construção de uma educação pública, popular e democrática.

A produção *“Estágio curricular durante a pandemia de Covid-19: análise das reflexões produzidas por estudantes de Pedagogia”*, de Ildo Salvino de Lira, resulta de uma pesquisa que analisou os sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia às

experiências do estágio curricular desenvolvidas no contexto da pandemia da Covid-19. A partir da análise dos relatórios reflexivos, concluiu-se que o estágio foi atribuído pelos acadêmicos como espaço de aproximação, reflexão e problematização do trabalho docente situado entre as novas exigências e demandas decorrentes da suspensão das atividades presenciais das unidades de ensino. No entanto, tais posições também refletiram sobre os limites da condução desse componente curricular no formato remoto, entre os quais, destacou-se a ausência do contato presencial com os atores no ambiente escolar, além da ênfase atribuída à baixa participação dos alunos durante os momentos de mediação como expressão do fenômeno da desigualdade digital.

E na Parte III – **Educação em Ciências e Matemática**, temos inicialmente no capítulo “Alfabetização Científica e Tecnológica, Natureza da Ciência (NdC) e Ensino por Investigação: Relações entre a Cultura Científica e a Cultura Escolar na Formação de Professores e no Ensino de Ciências e Biologia”, de Marsílvio Gonçalves Pereira, Daniel Manzoni de Almeida, Sílvia Luzia Frateschi Trivelato, André Luis Corrêa e Diego Adaylano Monteiro Rodrigues, abordam sobre alguns aspectos do processo de Alfabetização Científica e Tecnológica, Natureza da Ciência e Ensino por Investigação, tecendo uma trama relacional entre a formação de professores e o ensino de Ciências e Biologia. Discutem também sobre a importância de processos de ensino e aprendizagem em ciências e biologia por investigação e pesquisa, pautados na alfabetização científica e tecnológica e no ensino da Natureza da Ciência, bem como discutem o papel do ensino de Natureza da Ciência (NdC) na alfabetização científica. Para isto, recorrem a alguns estudos e pesquisas realizadas no âmbito da Didática das Ciências Naturais e da Didática da Biologia.

Em seguida, no capítulo “O Perfil Profissional de Professores de Biologia: aspectos da formação e da prática docente” de Matheus Ganiko-Dutra, André Luis Corrêa, Marsílvio Gonçalves Pereira e Ana Maria de Andrade Caldeira, destaca-se que ao longo de sua formação em Ciências Biológicas, o/a professor/a de Biologia aprende conhecimentos científicos e pedagógicos de forma fragmentada que podem limitar sua prática docente em sala de aula diante dos desafios colocados atualmente pela sociedade e por currículos nacionais para o Ensino de Biologia. Nesse texto, exploram-se aspectos da tríade didática: professor/a – estudante – conhecimento nas dimensões da sociedade, da escola e da sala de aula tendo como referência o/a professor/a e a sua formação. Recomendam-se a institucionalização de espaços integradores do conhecimento biológico e do conhecimento pedagógico do conteúdo ao longo do currículo nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas como propostas para a superação dos problemas apresentados.

No texto “Imagens de Cientistas em uma Revista Virtual Produzida por Alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas”, Emilly Alessandra Luiz de Sousa, Marsílvio Gonçalves Pereira e Diego Adaylano Monteiro Rodrigues, destacam e evidenciam aspectos de uma pesquisa e apresentam a análise de textos da revista digital IPE Crianças, criada por alunos de Ciências Biológicas com o objetivo de instigar as crianças a buscar o saber científico. Os textos foram analisados a partir da proposta elaborada compreender as relações CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) contempladas nas publicações, bem como verificar as características da divulgação científica voltada para as crianças.

A produção *“Abordagem das metodologias e práticas de ensino como processos recíprocos na formação de professores(as)”*

de Química”, de Marcos Pires Leodoro, aborda o aperfeiçoamento da formação de professores nos cursos de graduação em licenciatura, de modo a contribuir para a autonomia da ação docente e no reconhecimento e valorização da *expertise* do(a) professor(a), entendendo que a sistematização de metodologias de ensino só pode acontecer em reciprocidade com as práticas de ensino, no contexto da atuação profissional institucionalizada. O estudo se defronta com o desafio de mediar, junto aos (às) futuros (as) professores, a apropriação de referenciais metodológicos do ensino de Química, e de Ciências, articulados ao desenho curricular de práticas pedagógicas que possam contribuir para o exercício reflexivo dos saberes em questão.

No estudo “*O estágio supervisionado como componente curricular essencial para a formação docente em matemática*”, Vinicius Martins Varella apresenta dados de uma pesquisa referente a análise de relatórios de alunos da licenciatura em Matemática da UFPB, Campus I, no componente curricular estágio supervisionado I, ampliando a discussão sobre a importância desse componente curricular, assim como, mostrando as expectativas dos alunos sobre o estágio e como eles avaliam o componente em relação às aulas, a sua formação docente e sua interação no campo de estágio.

À guisa de introdução: abrindo o e-book

Cícero Magérbio Gomes Torres-URCA

Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes - UERN

Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba- UEMG

Com muita alegria e satisfação, recebemos o honroso convite para escrever a introdução desse *e-book* organizado pelos professores Marsílvio Gonçalves Pereira e Robson Guedes da Silva. Nessa coletânea, cada texto é apresentado e discutido a partir de refinados quadros teórico-metodológicos, colocando potentes itinerários formativos em evidência por meio de pesquisas em educação realizadas no Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba e em outras importantes Instituições de Ensino Superior, incluindo uma universidade estrangeira. Mais do que uma bricolagem de ideias pedagógicas e práticas investigativas, a obra reúne um convite à compreensão das especificidades teóricas, metodológicas e também epistemológicas da pesquisa no campo educacional a partir de sólidos e apurados relatos de pesquisa.

Sem abrir mão da reflexão crítica, os textos lançam miradas potentes para temáticas clássicas e em ascensão, conjugando olhares para a pesquisa educacional que tornam sua leitura indispensável em turmas de graduação e de pós-graduação interessadas na formação de sujeitos que sejam capazes de pensar, problematizar e propor investigações no campo educacional. Nesse sentido, o livro oferece valiosos subsídios a reflexões que evidenciam como os conhecimentos produzidos pela pesquisa

em educação são *sui generis* e só fazem sentido se bem contextualizados e fundamentados com rigor científico e reflexão teórico-metodológico.

Talvez o maior trunfo da obra seja o movimento de integrar referenciais e debates que se conjugam de maneira harmônica a fim de lançar luzes sobre questões que atravessam tanto os saberes e os fazeres docentes de sujeitos que cotidianamente os constroem, os mobilizam e os atualizam em diferentes espaços educativos, quanto para aqueles que se debruçam diante desses saberes e fazeres para compreendê-los pelas lentes da pesquisa. Com isso, cada uma das três partes do livro e todos os seus 13 capítulos contribuem para a composição de um consolidado mosaico com cores vívidas e reluzentes que sinalizam relevantes direções para a pesquisa em educação, que nos recordam e exemplificam concretamente preciosas lições sobre a pesquisa educacional:

- 1) A necessidade de fundamentação teórico-metodológica de excelência, coerente com os problemas investigados e alicerçados em um arcabouço conceitual sólido;
- 2) A abertura às novas temáticas que emergem e tensionam assuntos estabilizados, promovendo deslocamentos e diálogos no campo da pesquisa em educação que geram novas linhas, objetos e recortes para investigações;
- 3) A inesgotabilidade de certas perguntas que são refeitas e re-elaboradas a partir de paradigmas outros, mas que permanecem inquietando aqueles que entendem a educação como prática social.

Por isso, ao navegar por esse livro, ninguém deve esperar respostas prontas, receitas fáceis ou roteiros herméticos com um passo a passo de como se fazer uma pesquisa em educação. A obra, mais do que sinalizar pistas, caminhos e possibilidades, nos conduz a questionamentos e ao fomento de uma curiosidade instigante, que justamente faz com que recusemos respostas fáceis e prontas para as problemáticas que a educação busca conhecer e solucionar.

Afinal, esse livro se trata de um sensível convite à produção de conhecimento educativo em um momento em que somos também convidados a re-esperançar e a reconstruir a ciência brasileira. Diante de tantos ataques orquestrados à educação de nosso país nos últimos tempos, visando desacreditá-la e desmontá-la, essa obra nos leva a pensar e a sonhar outros futuros possíveis intermediados pela pesquisa educacional. Por fim, esperamos que a sua experiência de leitura desse *e-book* seja tão agradável, enriquecedora e produtiva como a que nós tivemos.

Boa leitura, bons aprendizados!

PARTE I

***Didáticas, Ensinoagens
e Aprendizagens***

NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS NA LEITURA E NA ESCRITA

*Elzanir dos Santos
Idelsuite de Sousa Lima*

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultado de uma ação que envolveu ensino, pesquisa e extensão, abordando trajetórias formativas de estudantes do curso de Pedagogia, relativas à construção de si como leitoras e escritoras. Teve como desdobramento uma pesquisa que problematizou as lembranças acerca dos caminhos percorridos pelas estudantes em suas itinerâncias de escritas e leituras no decorrer do processo de escolarização até a Universidade.

Em virtude dessa especificidade as experiências rememoradas pelas estudantes, em suas narrativas, conformaram um arcabouço reflexivo acerca da formação e do exercício da profissão docente, numa perspectiva de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais comprometidas com um ensino de qualidade, no sentido de melhorar a vida das crianças, jovens, adultos e idosos das classes populares. Este intento configura um dos princípios da Universidade pública, gratuita e socialmente referenciada.

A investigação baseou-se nos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica, por considerar a estreita relação entre o ato de narrar, a reflexão biográfica como prática de formação e anco-

rou-se nas elaborações de autores(as) como Josso (2004; 2006), Delory-Momberguer (2006), Souza (2010), dentre outros(as).

Inúmeras são as razões para justificar a escolha pela abordagem (auto)biográfica, dentre elas destaca-se a possibilidade de fazer “reaparecer os sujeitos faces às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 2010, p.18). Através das narrativas (auto)biográficas torna-se possível estabelecer um nexo entre as vivências pessoais e os contextos, entre a história pessoal e a história social, através de uma compreensão retrospectiva e prospectiva da vida.

A escrita narrativa é potencializadora da autoformação, uma vez que favorece um processo de reflexão sobre as experiências marcantes, podendo resultar em transformações nos modos de sentir, conceber e perceber a si mesmo, aos outros e ao mundo. Essa análise sobre o passado permite ressignificar o vivido, iluminando o processo formativo e construindo outras perspectivas sobre o futuro.

Ao narrar seus percursos, aquele/a que narra, organiza as ideias e reflete sobre o que ocorreu, dando-lhe novos significados e valorações, a partir de suas percepções do presente. Nesta ótica, segundo Cunha (1997, p.03):

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

A escrita de si potencializa, numa retrospectiva, a capacidade de perceber seus feitos, suas conquistas a partir de um

balanço da vida. Possibilita, por sua vez, rever suas ações e projetá-las em outra direção. Permite desvendar situações e construí-las sob outros ângulos, no sentido de reorientar saberes e aprendizados.

O exercício reflexivo auxilia, ainda, na (re)construção de autoimagens positivas, em face da elaboração de um inventário de saberes e realizações. Tudo isso afeta significativamente os processos identitários dos sujeitos que narram, pois segundo Prado; Ferreira; Fernandes (2011, p.152) “esse processo, [...] é formativo para profissionais da educação, uma vez que propicia a reflexão, o repensar a escola e a resignificação de concepções e práticas pedagógico-educativas”.

Considerando que o mundo contemporâneo impele a ações repetitivas, ao consumo, a não produção de ideias e à rapidez do descarte, configurando-se avesso ao processo reflexivo, a escrita narrativa propõe o contrário, isto é, enseja a pausa, a parada, a reflexão que transforma vivências em experiências, como um permanente processo de vir-a-ser. Desta forma, as narrativas têm sido utilizadas como um potente espaço de reflexão, particularmente, no campo da formação de professores, uma vez que a fala e a escrita de si possibilitam a autorreflexão e, portanto, instauram um processo de formação, na medida em que os sujeitos envolvidos podem reinterpretar suas escolhas, suas aprendizagens, suas ações.

Partindo de tais pressupostos teórico-metodológicos, para a construção das narrativas utilizou-se a dinâmica do “ateliê (auto) biográfico”, inspirado nos trabalhos de Josso (2004, 2006); Delory-Momberger (2006), junto a um grupo de seis estudantes de Pedagogia. Elas faziam parte de um projeto de extensão que, voltava-se para a potencialização dos processos identitários de

licenciandas, na medida em que favorecia reflexões acerca de suas itinerâncias no âmbito da leitura e da escrita. Em encontros sistemáticos, as narrativas foram sendo elaboradas e a sua realização constituiu-se de momentos de escrita, fala e escuta de narrativas. Essa escrita foi orientada a partir de um roteiro dividido em três etapas de rememoração: experiências marcantes no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Tais lembranças foram constituindo-se em uma ‘linha do tempo’, enfocando a construção de si como leitoras e escritoras. As análises deste processo consubstanciam o eixo deste trabalho.

O artigo está organizado de modo que, inicialmente, apresenta aspectos que se tornaram marcantes na trajetória escolar das estudantes-narradoras e as suas rememorações acerca das práticas leitoras na escola. Por fim, são apresentadas algumas considerações, destacando a importância das narrativas (auto) biográficas para a formação docente.

LEITURA PARA QUE TE QUERO?

Como as estudantes se veem leitoras e escritoras? Que experiências são marcantes em suas trajetórias na escola e fora desse espaço formativo? Quais vivências e itinerâncias as fizeram estar em um curso de formação para serem, posteriormente, professoras que ensinarão crianças a ler e a escrever? Ler e escrever têm sido um desejo, um desafio, um prazer, uma obrigação, um ato reflexivo ou uma consequência do ‘estar na escola’? Que relação tem o pensar sobre isso e a expectativa de ser professora de outros que se tornarão leitores e escritores?

A análise acerca de experiências que marcaram/marcam as estudantes de Pedagogia destaca que as alegrias decorrentes das

leituras e/ou escritas “prazerosas” acontecem, predominantemente, no início da formação e são mediadas por familiares ou pessoas próximas. Os depoimentos transcritos a seguir confirmam essa afirmação:

Lembro dos gibis da Turma da Mônica que ele (irmão) arranjava para mim, no intuito de desenvolver a leitura. Foi bom demais, aprendi a ler me divertindo (Re).

Lembro-me que minha mãe passou na banca de revista, um dia, e comprou um gibi da turma da Mônica e cada um (dos irmãos) dividia o tempo para ler. Eu amava gibi! (G).

Meus pais sempre deram livros de presente e me apresentaram às letras (L).

Esta relação com as primeiras interações com o texto escrito é decorrente de um tipo de leitura denominada “leitura sensorial”, pois é ela que “conduz o leitor a conhecer o que ele gosta ou não gosta, mesmo inconscientemente, sem a necessária racionalização, conduzido pelas impressões do ver, do ouvir, do sentir, do cheirar, do falar” (MARTINS apud ALMEIDA E RABINOTICH, 2010, p.308). Os depoimentos denotam uma aprendizagem da leitura de forma despretenciosa e divertida, sem a prevalência dada à alfabetização centrada no domínio descontextualizado das letras.

A rememoração sobre as experiências leitoras traduz uma admiração com esse universo e revela o contato inicial com a leitura que, no caso, indica uma aproximação prazerosa. Torna-se relevante pensar na importância que tem o acesso da criança a diferentes textos que possam diversificar ideias e multiplicar utopias.

Outro fato marcante, comum às autoras das narrativas, é o ingresso no “mundo letrado”, o descobrir-se lendo (ou decodificando) as primeiras palavras. Um mundo que não é para todos, mas traduz inúmeras possibilidades aos que nele ingressam: desbravá-lo é o grandioso e feliz (ou infeliz) desafio, pois a leitura e escrita estão em todo lugar e são sinônimos de ‘poder’. O significado que este poder irá assumir é plural e estará na dependência dos percursos traçados, dos projetos e das condições de existência das leitoras e escritoras. O depoimento a seguir é emblemático: *“Uma coisa que não esqueço jamais, o dia que li pela primeira vez. Depois disso, eu queria ler tudo que via”* (G).

Essa descoberta inusitada tem um misto de alegria, de encantamento e de independência. Assim, merece destaque no depoimento acima a noção de liberdade. Esse sentimento é também partilhado em algumas outras narrativas referindo-se ao tempo e espaço para a leitura e a escrita. Ao se perceberem leitoras e escritoras, na sua fase de iniciação, algumas das estudantes afirmam sentirem-se à vontade para ler e escrever em tudo o que quisessem e a todo tempo. É o que expressam esses depoimentos:

Eu ficava escrevendo meu nome em tudo (G).
Lembro que achava [os gibis] no lixo e levava para casa, lia e relia as historinhas várias vezes; eu sabia de todos os personagens e suas artimanhas (Ga).

Infelizmente, esta liberdade e vontade fenecem ao longo da formação, porque a escola ensina que o ato de ler e escrever somente deve realizar-se sob sua autorização. Inscreve-se aí um paradoxo, pois é esta a principal instituição legitimada e

encarregada da formação de leitores e escritores fluentes. Efetivamente, não deveria limitar tais experiências, mas contribuir para sua ampliação. Reside nessa contradição, parte da frágil vinculação entre leitor/texto/leitura, provavelmente porque a leitura é tratada apenas como obrigação e não como fruição.

As narrativas evidenciaram ainda, que o acesso a um tipo de texto e não a outros pode limitar as preferências dos leitores. Dependendo desse contato, suas perspectivas, seus encaminhamentos, seus devaneios ou crenças poderão assumir determinadas tendências. Uma das estudantes faz um depoimento curioso, ao afirmar que: *“Durante esse tempo [em que ficou sem estudar] passei a ler livros religiosos, inclusive a Bíblia. Foi o que mais li em toda a minha vida, porque fazia sentido para mim”* (Re).

Neste depoimento, vem à tona a expressão da não oferta de variados tipos de textos que possibilitasse, à estudante, o acesso a outras leituras e outras visões de mundo, limitando, assim, seu repertório e suas concepções. Porém, a autora do relato traz uma informação relevante sobre o texto lido, ao afirmar que ‘fazia sentido para mim’. O significado atribuído ao teor do texto, ou à sua tessitura, encontra ressonância por construir vínculos com o leitor, por congregar sentidos que lhes são caros, podendo proporcionar o gosto pela leitura.

A partir destes depoimentos constata-se que, para este grupo de estudantes, as leituras significativas foram acessadas fora da escola, o que evidencia lacunas no cumprimento da função básica da instituição escolar. As leituras consideradas importantes pelas estudantes são: os gibis, a bíblia, os romances, letras de música e as cartilhas. Vale ressaltar que as leituras marcantes o são porque as leitoras se reconhecem nas palavras, nas narrativas e/ou nas personagens. Além disso, possibilitam o

encontro com uma das mais importantes dimensões humanas: a imaginação. Esta que ajuda a viver outras vidas - ainda que passageiras -, alimentar a criatividade, compreender e ressignificar experiências.

O depoimento citado a seguir é ilustrativo: *“Este livro [Vidas Secas] me fez viajar pelas muitas sendas trilhadas pelos retirantes nos momentos críticos, típicos do sertão nordestino. A vontade ou necessidade de sobrevivência contribuía com a migração de muitas famílias”* (S.). Esta estudante se reconhece nas personagens desta narrativa em face da sua condição de nordestina e migrante. Daí a identificação com a obra, confirmando o que dizem Cerqueira; Cordeiro (2010, p.228): “quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória intelectual e emocional”.

Nessa mesma linha de identificação com o texto, outra estudante justifica, em sua narração, sobre a importância que o livro *“A cabana”* teve para si: *“fazia refletir sobre coisas da vida pessoal”* (G). A vinculação leitor/texto/leitura revigora-se a partir dos significados manifestos entre os anseios e sentidos contidos nessa relação.

No teor das narrativas, tanto em relação às leituras, quanto à escrita, o que é considerado marcante de forma positiva, efetiva-se em situações extra-escolares ou em espaços não formais. O incentivo, na maioria dos casos, advém de educadores outros e não de professores, exatamente, aqueles legitimados socialmente para formar leitores e escritores.

Nas etapas seguintes dos processos formativos, as narrativas afirmam a oferta limitada de espaços para ler e escrever por fruição. No período da adolescência, quando as autoras das nar-

rativas estão cursando o Ensino Fundamental, aparecem poucas experiências de leitura e escrita de outra ordem, a não ser àquelas vinculadas aos estudos escolares, conteúdos disciplinares e atividades provenientes do ensino. Os depoimentos seguintes traduzem esta assertiva:

Escrever como ato livre e espontâneo sempre foi algo que eu gostava de fazer em casa. Já na escola, não sentia o mesmo prazer, pois a escrita “livre” era sempre de acordo com o gênero textual e o tema proposto pelo professor, sem que nós pudéssemos sugerir ou opinar (Pa).

Na adolescência, troquei de escola e, lá, percebi a complexidade dos conteúdos, mas estava atenta a todas as explicações dos professores para poder tirar boas notas (Ga).

A leitura, sob essa conotação, fica circunscrita a uma dimensão instrumental e racional: estudar, compreender e conseguir aprovação para a série posterior. As lembranças significativas que constituem as itinerâncias das autoras reiteram que a escola pouco contribui para a construção das competências leitora e escritora. Dessa forma, evidencia-se que práticas escolares têm dado pouca ênfase à “importância de habitar nos livros, de morar por entre suas linhas e descobrir o rico manancial que cada livro singularmente possui” (CERQUEIRA; CORDEIRO, 2010, p.223).

Não se pode desconsiderar que a escola cumpre um importante papel na constituição do repertório cultural dos(as) estudantes, proporcionando experiências de letramento e ingresso no mundo letrado. Ainda que em situações mais restritas e elementares de acesso a portadores de textos ou em situações de

decodificação do código escrito, a escola pode favorecer uma base ao conhecimento mais amplo e a formação de leitores e escritores fluentes.

Tais possibilidades instrumentalizam os estudantes para buscar outros espaços/tempos para o ler e o escrever, especialmente nos tempos contemporâneos, do contexto da sociedade do conhecimento, em que a escola não é mais o único reduto em que esse saber é veiculado. O enunciado de uma das estudantes reitera essa argumentação:

Durante o Ensino Médio, sobretudo, nos cursinhos preparatórios para vestibular e para concursos públicos, escrevi e li bastante para estudar. Época em que também tive acesso pelo computador e internet a vários livros virtuais que eu imprimia para lê-los, não como obrigação, mas como prazer. Tempo em que fiz muito uso das redes sociais e bate-papos, como twitter, Orkut, messenger, etc. (Pa).

Com efeito, as ferramentas disponibilizadas pela escola viabilizam o acesso a outros recursos textuais, outras linguagens, outros modos de aprender a aprender. As novas tecnologias, a informática e a internet possibilitam outras formas de acesso ao conhecimento e à informação.

No Ensino Superior, para a maior parte das estudantes, há um reforço ou agravamento da experiência limitada com a leitura e a escrita ao longo da escolarização. Para uma das licenciandas a Universidade é: *“cheia de desafios, força de vontade [...] cada dia que se passa é uma vitória, um dia vencido!”* (Ga). Outra aluna afirma: *“Ingressei na Universidade e confesso que a leitura dos textos foi um pesadelo para mim! Lia, mas não en-*

tendia direito. Isso me angustiava bastante” (Re). Uma terceira reitera: “Infelizmente, tem sido um momento árido. Leio pouquíssimo as coisas que eu mesma elejo e sou refém das leituras da Universidade” (L).

O ressoar dos anúncios sobre as experiências universitárias aqui narradas desvelam um tipo de relação com a leitura e a escrita que dão continuidade aos percursos da Educação Básica, consolidando uma formação docente baseada no acúmulo de leituras, de captação da “essência” dos textos materializada em escritas que, muitas vezes, não fazem sentido para as licenciandas. Reitera, assim, um saber hegemônico que toma tais significados como sendo a própria formação. Para Cerqueira; Cordeiro (2010, p.252), “a formação do professor ainda se encontra centrada na racionalidade técnica, dando ao saber científico uma posição hegemônica em relação aos demais saberes”.

Por outro lado, o curso de graduação também proporciona vislumbrar outros horizontes através da leitura, fomentando, nas estudantes, ampliação de letramento, aguçando novas descobertas. O depoimento a seguir é revelador:

Ao longo das diversas leituras, estudos, trabalhos acadêmicos, artigos, pesquisas fui desenvolvendo a habilidade de produzir textos científicos, dialogando com os vários autores. [...]Outras várias vivências, contatos com pessoas e lugares, participações em palestras e eventos, tudo isso contribuiu, direta e indiretamente com minha leitura de mundo. Só posso escrever bem, se eu entender bem do que vou escrever, só posso ser boa escritora se desenvolvo a leitura constante, não só de livros, mas de tudo o que me cerca, de tudo o que envolvi a mim e o objeto/pessoa/lugar observado(Pa).

O relato da aluna acerca do seu envolvimento nas atividades acadêmicas, nas leituras, no diálogo com os autores e no aprimoramento da escrita, resultando na habilidade em elaborar textos científicos, potencializa a formação no Ensino Superior. Dessa forma, a Universidade revela-se como espaço plural em que diferentes saberes se expressam e se mobilizam, oportunizando, aos que se desafiam ou que desenvolvem, um sentimento de pertença a este meio e a conquista de patamares mais elevados de capital cultural.

O TORNAR-SE LEITORA E O LUGAR DA ESCOLA

Ao narrar suas histórias de formação, as estudantes fazem emergir, nas narrativas, traços vivenciados no processo de escolarização. Os relatos trazem, a partir do que suas autoras consideraram experiências marcantes, procedimentos de uma escola que valoriza o uso da cartilha como instrumento central (ou exclusivo) na alfabetização; os castigos como forma de punir os erros e instrumentos de um fazer autoritário protagonizado por um professor. O depoimento a seguir é ilustrativo:

A cartilha do ABC foi minha grande companheira nessa caminhada. Decorei-a todinha! Só não podia errar na hora de passar a leitura, se não levaria uns bons gritos. Sem falar no temido castigo com grãos de milho”. (...) “Acho que naquele tempo não se falava em Construtivismo. Tive que cobrir muitos traçados feitos a lápis grafite e as cópias que eu tinha que transcrever eram intermináveis (Re).

Essa afirmação revela concepções de escola, de ensino, de

leitura e escrita característicos de um fazer pedagógico pautado numa escola tradicional. Curiosamente, grande parte das estudantes vivenciou o início da escolarização já no século XXI, em que há significativos referenciais sobre o ensino aprendizagem da leitura e da escrita formulados em outras bases teórico-metodológicas.

Além disso, evidencia-se que o ensino de leitura e escrita era marcadamente realizado através do método sintético, da reprodução e repetição como forma de alcançar a aprendizagem. De acordo com Moraes; Brito (2009, p.03) “os métodos sintéticos evidenciam o ensino e a aprendizagem da leitura numa compreensão da “parte” para o “todo”, postulam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da associação de estímulos visuais e auditivos”, enfatizando os processos de codificação e decodificação, apelo à memória e não à compreensão, apresentando-se pouco eficaz na capacidade de estimular os alunos para a leitura e a escrita.

Outro aspecto evidenciado é a ausência da compreensão de que as crianças são diversas em sua forma e ritmo de aprendizagem, uma marca desta prática de ensino tradicional. O trecho a seguir evidencia esta afirmativa: “*Eu era um exemplo para a minha turma, principalmente porque aprendi a ler rápido!*” (Re). Sob este prisma, a escola elege um padrão de excelência no que tange ao ritmo de aprendizagem e o qual todos têm que alcançar. Quem não o fizer é considerado desviante e precisa ser punido, seja pelo sofrimento físico, seja pela violência simbólica.

Sobre a relação escrita/leitura, vale destacar que somente uma das autoras mencionam experiências marcantes em escrita. Quais as razões para isto? A escola centra-se demasiadamente na escrita, no ensino das letras, dos números, nas cópias!

Possivelmente, aí está um motivo para a escrita não ocupar espaço de rememoração nas narrativas das estudantes, por não ser significativa, não ter razões para ser lembrada em suas experiências. O fato de a escola transformar a escrita em transcrição, em cópia, fez com que as lembranças sobre o ato de escrever não ganhassem sentido nas narrações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A busca por respostas à questão: “como as estudantes significam suas memórias constituintes de suas itinerâncias na leitura e na escrita, vislumbrando sua futura atuação docente?” possibilitou tecer algumas considerações sobre a formação leitora e escritora de formandas do curso de Pedagogia da UFPB.

Os enunciados presentificados nas narrativas revelaram que todas as estudantes advinham de famílias pertencentes às classes populares, tendo estudado em escolas públicas de comunidades desfavorecidas economicamente. As experiências relatadas pelas alunas evidenciam situações que denunciam a necessidade de a escola e a Universidade redefinirem suas práticas, favorecendo marcas positivas nas trajetórias de seus/suas discentes, especialmente no tocante à formação leitora e escritora.

Narrar para lembrar, narrar para não esquecer, sobretudo, narrar para ressignificar o vivido. A escrita de si constrói significados. São sentidos que se amplificam, são lembranças que se revigoram, são ações que prenunciam outros fazeres. As memórias das estudantes sobre sua constituição como leitoras e escritoras ensejam reflexões e principiam desejos de alteração do que foi vivido na trajetória escolar.

O modo com as estudantes registram as memórias de leitu-

ra e escritura aponta que as experiências mais prazerosas desse processo aconteceram na infância e, predominantemente, fora da escola. Esta, muitas vezes, se contrapõe à sua responsabilidade de estimular o gosto e a ampliação da competência leitora e escritora.

De um lado, as lembranças que as estudantes narram sobre a leitura na Universidade se configuram em um misto de desafio para lidar com a linguagem acadêmica e aprisionamento aos textos científicos - muito mais voltados para o rigor, o formal, o técnico - com pouco incentivo a devaneios. Em suas memórias, a maioria das estudantes revela que a academia reserva pouco ou quase nenhum espaço para a imaginação ou para o que denominam como sendo 'leitura por prazer'. Nos relatos de algumas estudantes, tais instituições são expressas como interdições à construção de uma relação afetiva e efetiva com a leitura, a escrita e o letramento. Assim, na escola e na Universidade o ler e escrever ocupa, para a maior parte das estudantes, a função estrita de sobrevivência nestes espaços.

Por outro lado, parte das estudantes considera que a Universidade se constitui em um espaço privilegiado para o acesso a diferentes textos, autores, abordagens e concepções sobre leitura, favorecendo outros saberes, ampliando horizontes e projetando outros devires.

A escrita narrativa tem-se mostrado um procedimento rico em processos autoformativos, junto a estudantes de licenciatura, ao favorecer um exercício de reflexão sobre suas histórias, seus saberes e suas crenças, resultando em novas formas de perceberem a si mesmas, aos espaços frequentados e aos outros que auxiliam na constituição de si como leitoras e escritoras.

Finalmente, é pertinente destacar que as considerações en-

vidadas por estas análises trazem inúmeras inquietações acerca do pensar e fazer docente materializado na escola e na Universidade. Qual o objetivo do trabalho pedagógico na escola e na Universidade? O que é necessário transformar para melhor formar? Como é possível contribuir para a construção de aprendizagens mais prazerosas junto a leitores/as e escreitoreass em formação? Tais indagações, se compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos nessa trama, que constitui a mediação da formação, podem significar o início de possibilidades de mudanças nesse campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. V. A.; RABINOVICH, E. P. E. Na memória, o sentido da leitura de professoras. In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010.

CERQUEIRA, P. L. C.; CORDEIRO, V. M. R. Percorrendo histórias: a leitura na formação de professores-leitores. In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010.

CUNHA, M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: *Revista Faculdade de Educação*, vol.23, nº 1, 2. São Paulo, jan/dez, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, mai-ago. 2006.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MORAIS, G. A. S.; BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: questões de letramento. In: Anais do V Encontro de pesquisa em educação da UFPI – 2009. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2061>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010.

NÓVOA, António . A formação tem que passar por aqui. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo/Natal: Paulos/EDUFRN, 2010.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”: A PEDAGOGIA CIRANDEIRA NA CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS

José Ramos Barbosa da Silva

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a relatar aspectos da pedagogia exercitada nas oficinas de construção de brinquedos desenvolvida na Escola Nossa Senhora do Carmo, Bananeiras – PB, por nós batizada de Pedagogia Cirandeira. Uma atividade de extensão de professores do Departamento de Metodologia da Educação (DME), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizada com educandos e educadores da “Escola dos Nossos Sonhos”, nome pelo qual seus participantes intitulam a escola parceira em tela. Uma experiência iniciada em maio de 2021 e que ainda continua em execução.

A escolha desta escola para a execução das oficinas de produção de brinquedos não se deu por acaso. Ao longo do ano de 2020, através do Edital 01/2020/PROPESQ, Seleção de Projetos de Iniciação Científica, período 2020/2021, lançamos o projeto: “A Didática em Movimento: uma escola fundamental sem séries, sem reprovações, com estudantes e professores com voz ativa”, como projeto de pesquisa científica.

Vivenciamos esta pesquisa reunindo professores do DME/CE/UFPB e alunos que na UFPB já tenham cursado Didática, com o propósito de identificar como ocorria o processo de ensino-aprendizagem na Escola Nossa Senhora do Carmo, locali-

zada no Sítio Monte Carmelo, Morro da Graça, na zona rural do município de Bananeiras (PB), já que essa escola não pratica a separação de alunos por anos letivos ou por séries, mas os distribui em diversos projetos de estudos, de curta temporalidade, acompanhados por tutores e especialistas de áreas de conhecimentos, sendo estes últimos os professores, que se comportam como mediadores nesses grupos. Uma escola que evita a prática da reprovação e alimenta a curiosidade acadêmica dos alunos em temas por eles escolhidos.

De modo temático e global, os alunos são estimulados a fazer pesquisas, a aprenderem conteúdos disciplinares que se inter cruzam, confrontarem e relatarem os resultados, sob a permanente prática do diálogo. Sabendo disto, através de comentários que chegavam a nós, professores vinculados ao DME/CE/UFPB, decidimos conhecer, através de estudos, quais eram as bases teóricas da pedagogia vivida nesta escola; como se dava, cotidianamente, as práticas de ensino-aprendizagem; como se conferiam os níveis de aprendizagens escolares dos indivíduos desta escola; como eram planejadas as atividades de ensino-aprendizagem e quais resultados elas ofereciam; como eram formados esses professores para uma atuação pedagógica numa escola tão específica. Daí nasce nosso projeto de pesquisa. Não queríamos, ao conhecer, interferir no modo pelo qual a escola conduz suas atividades didáticas. Sem que nossa curiosidade fosse vista como intromissão, optamos por conduzir nossa pesquisa pelo viés da pesquisa etnometodológica.

A etnometodologia, numa explicação de André (1995), estuda como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia. Ou, seguindo Coulon (1995, p. 15), “O projeto científico dessa corrente é analisar os métodos – ou se quisermos, os pro-

cedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana”.

Destarte, enquanto vivíamos tal pesquisa, tomamos como referência a ação dos atores, a maneira de como a faziam, onde elas aconteciam, e a explicação por eles fornecida das razões e o modo pelos quais a realizavam. Inspiramo-nos em Harold Garfinkel, fundador da corrente etnometodológica, que disse: “o ator deixa de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas. Sua relação é igualmente definida pelas relações que estabelece com outrem que constitui seu papel social” (COULON, 1995, p.28). A etnometodologia considera o contexto no qual vivem os sujeitos como um elemento válido ao seu sistema interpretativo, contexto que dá elementos para atuações e coopera na maneira pela qual as atividades acontecem, ele é um componente das razões interpretativas do sujeito e da linguagem de demonstrações do vivido. Universo onde as crenças religiosas e políticas, situações financeiras, ambiente geográfico, tradições culturais, lugar social ocupado na liga, sentimentos, projetos de vida, conhecimentos, tudo conta na composição do fazer, de discursos e sentimentos que descrevem atividades do cotidiano. Contextos que podem ser sentidos de formas diferentes pelos sujeitos nela submergidos.

Neles é que se dão os fatos, onde o real e sua provável aparência são percebidos, filtrados pelos modos de se ver e de se sentir realidades, sem que nessa forma de captação a Sociologia tenha a última palavra, nem mesmo a História impressa, porque as Ciências falam de seus recortes, sem nunca darem conta da realidade em sua inteireza. Realidade nua, atual, onde, para as ações humanas no mundo, o senso comum pesa da mesma maneira perante saberes acadêmicos. Neste sentido, a etnome-

todologia é uma visão de ações contextualizadas para as quais o olhar do pesquisador atua de modo ativo, interferindo em suas descrições interpretativas do percebido, o que distancia esta forma de estudo da lógica das explicações dedutivas. É o cotidiano da vida assumido como fenômeno social de pleno direito, onde o ator social percebido pelo pesquisador tem sua racionalidade e não é um idiota cultural, como destaca H. Garfinkel (Coulon, 1995, p. 19), o que contrasta com o funcionalismo estrutural da teoria de Talcott Parsons (1902-1979).

A etnometodologia rejeita a superioridade do saber das ciências humanas sobre o senso comum. Esses saberes são instâncias distintas de percepção que se misturam e, neste caso, interferem na descrição das realidades sociais. Todos pensam a realidade na qual vivem, e assim a atividade científica é uma prática que, como outra qualquer, toma para si conhecimentos. A etnometodologia, assim retratada, vive de interações, da ação e explicações sobre ela fornecidas pelos membros que a vive, e das percepções que vão se formando no pesquisador. Um estudo sobre fenômenos sociais, no qual, “a vida social não é um reflexo pobre de uma situação ideal; compreende as ideias das pessoas e a aplicação que estas fazem delas em situações concretas” (MACEDO, 2006, p. 74).

Ela é a ação humana em seu *savoir-faire*, percebida como ação não estável. E, ainda de acordo com Macedo (2006), a etnometodologia é ação que interliga a reflexão e a ação, o pensamento e o ato, sem que ela equivalha ao conceito de práxis em Marx, que seria uma conduta guiada para um objetivo político, diferentemente, a etnometodologia é uma prática de interações interpretativas. O produto dos estudos vindos da etnometodologia deve se somar a outros conhecimentos e saberes, vindos

de outros recortes, da multirreferencialidade caracterizada por Jacques Ardoino (1980).

Parte desse tempo de imersão etnometodológica se deu durante o período dos anos da Pandemia COVID-19, destacadamente, durante os anos de 2020 e 2021. Havia uma impossibilidade prática de uma presença no chão da escola. As escolas estiveram fechadas por esses quase dois anos. Neste período, muitas reuniões entre nós e a escola houveram, feitas de modo não presencial, por encontros síncronos online, permitidos pelo *meet*. Cada um, alunos, professores, colaboradores, pais, em seu espaço de moradia, contou o que faziam na escola e o que estavam fazendo nestes tempos de pandemia.

Ouvimos vários relatos de como a escola estava enfrentando a distância física dos envolvidos com o ato pedagógico de ensino-aprendizagem, praticado na Escola dos Sonhos, inclusive, a da facilidade de acompanhamentos dos projetos de estudos dos educandos, pois estes estudantes estavam acostumados à autossuficiência no ato de aprender, desde que acompanhados, ainda que a distância, pelos tutores e especialistas de matérias escolares. Também, o período de afastamento presencial ocasionado pela Pandemia COVID-19 foi favorável para nós, professores do DME/CE/UFPB, nos aprofundarmos nas teorias que dão embasamento às escolas libertárias, libertadoras, ou às que praticam metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estávamos diante de uma experiência concreta destas, vivida no Estado da Paraíba.

De toda maquinaria pensada para conhecer a escola, no período da Pandemia COVID-19, de interrupções de planos traçados, de invenções de novas ações de acesso aos professores e alunos, fomos contemplados com a amenização da Pandemia COVID-19, o que permitiu acesso ao chão da Escola dos Sonhos, que resol-

veu, já no ano de 2022, reiniciar suas atividades presenciais de ensino-aprendizagem. Percebemos que as ações vivenciadas pelos que fazem a Escola dos Sonhos confirmavam os relatos orais a nós confiados, durante o período de encontros online.

Já dentro da Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras – PB), observamos os cartazes que decoram as paredes, os avisos que indicam necessidades de aprendizagens de educandos, a indicação de horários e datas para encontros entre educandos e especialistas de áreas específicas de estudo; a agenda diária e semanal de atividades do educando, combinadas com tutores; os temas diversos estudados nos projetos de estudos que se cruzam com os cobrados na BNCC; estudam-se temas de natureza social que pedem domínios de operações matemáticas, de estatísticas, da gramática, da História, da Geografia, tudo interligado, de modo global, onde se busca conhecer as partes, mas sem deixar de lado o todo, numa prática que combina a convivência da interdisciplinaridade, da disciplinaridade e da transdisciplinaridade, sem crises. Estudos feitos em qualquer lugar, sem que as salas de aulas se façam necessárias, de estudantes que se ajudam e, quando preciso, com a ajuda de um tutor ou de especialistas em conhecimentos escolares.

Alunos que participam na resolução de conflitos e nas decisões importantes de encaminhamentos da própria escola. Uma escola comunitária, onde educandos, educadores, direção, funcionários, pais de alunos, pela autogestão, decidem os rumos a serem tomados. Daí, ela ser chamada por esses de a “Escola dos Nossos Sonhos”. Uma escola gratuita, onde as pessoas não pagam para estar nela. Porém, verificamos que esta escola passa por necessidades financeiras de sobrevivência, vive de ajudas pontuais, vindas às vezes do Estado, da Prefeitura, de doações, bingos,

rifas, etc. Foi por esta constatação que resolvemos oferecer as oficinas de produção de brinquedos, para que, depois de prontos, esses brinquedos pudessem ser vendidos em função de auxiliar a autosustentação dessa escola. Mas, como seria essa construção de brinquedos sob a forma de uma Pedagogia Cirandeira?

2. LUTAS HISTÓRICAS NO PERCURSO DOS CAMINHOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS

Ser a “Escola dos Nossos Sonhos” não é um caminho fácil, nem de aceitação corriqueira entre os que fazem da Educação um campo profissional. É identidade que se vê numa direção filosófica de educação, dentre tantas, na arena das muitas lutas que permeiam e delineiam caminhos para a educação formal. Educação escolar que, apesar de muitos dizerem que ela não se modifica, vem sendo alterada desde sempre. Foi assim desde a criação das primeiras escolas formais, onde poetas, juristas, filósofos, religiosos se incumbiram de traçar rumos ao fazer docente, em função das gentes que se queria produzir, e se estranhavam, presos a caminhos de vida, às disputas de crenças mais notadas, às vertentes políticas, religiosas e econômicas às quais, conscientes ou inconscientes, tomavam parte.

Nesse caminho, vale recordar Santo Agostinho, um deprimido e angustiado, imerso em graves questões intelectuais e existências, que se converte ao Cristianismo e, como salvo de si por sua fé, conforme nos conta Pessanha (1996), desenha regras de conduta moral, como busca da felicidade, submersa à filosofia cristã, onde é necessário compreender para crer e crer para compreender. A razão relaciona-se duplamente com a fé, precede-a e é sua consequência. “Existiria uma luz eterna que procede de

Deus e atuaria a todo momento, possibilitando o conhecimento das verdades eternas” (PESSANHA Apud AGOSTINHO, 1996, p. 17). Santo Agostinho define as regras da cultura do seu tempo, onde conhecimento escolar e catequese eram instâncias que não se separavam. Essa base de raciocínio serviu de arcabouço para a Escolástica, modelo de escola seguido por toda a Idade Média.

Essa maneira de conduzir o ensino pela Escolástica é enfrentada no início da Idade Moderna pelos que buscavam uma nova ordem da educação, próxima ao mundo capitalista, modelo econômico que começava a dar seus primeiros sinais de vida.

À época, o protestantismo, como nova forma religiosa de ser cristão, pregava a necessidade da leitura e da escrita para todas as pessoas, no propósito de que pudessem ler a Bíblia e, conseqüentemente, pregar a palavra de Deus, sem intermediários. Ler e escrever foram assumidos como medida política, que extrapolava os muros da religião, alcançando aos interesses dos comerciantes, que necessitavam da leitura e da escrita para a administração dos seus negócios. Iniciativas que se deram em meio ao movimento artístico e cultural do Renascimento e concomitante as novas descobertas da ciência empirista, que desestruturavam as certezas consagradas na Idade Média (SILVA; ROCHA, 2018, p. 05).

Para o comércio, e para esse novo nascente mundo mercantil havia a necessidade de se universalizar o acesso à escola e nela permitir que pessoas de qualquer idade, sexo ou classe social, em pouco tempo, aprendessem. Vários foram os que se dedicaram a propor novas formas de conduzir o ensino escolar, alterando tanto a didática quanto aos conteúdos dele. Nesta di-

reção destacam-se Wolfgang Ratke (1571-1635), Eilhard Lubin (1565-1621), Christoph Helwig (1581-1617), Johann Valentin Andreae (1586-1654), entre outros, todos reconhecidos por Jan Comenius (1592-1670) como uma aurora rumo à construção de uma didática mais fácil e sucinta, própria para atender aos tempos modernos, que já se anunciava presente. Essa iniciativa de mudar a forma de ser da escola já era, à época, uma atitude política, como ressalta Silva e Rocha:

A defesa de um método de ensino que alcançasse a todas as pessoas, participava, ao seu modo, das lutas políticas de um tempo, deixando indícios de que o ensino e a didática escolhida para este é ação que toma partido, ainda que de modo sutil, nos bastidores de lutas sociais (SILVA; ROCHA, 2018, p. 4).

A defesa de Comenius em favor da arte universal de se ensinar tudo a todos, convenceu a muitos educadores cristãos que viviam no norte da Europa, mas precisamente entre os séculos VII e XIX, por ele assim anunciada:

Didática Magna que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida (COMENIUS, 2002, p. 11).

Apesar disso, essa iniciativa não deu conta de abarcar o caleidoscópio que constitui a multiplicidade de influências que incidem sobre os conteúdos e formas da educação escolar em sociedades que se afirmaram nos modos de produção capitalista, após o período do Iluminismo, movimento que transforma a escola num reino laico e humanista, no qual o homem não depende de Deus para as decisões que toma. O homem passa a ser o centro de todas as coisas da terra, um intelectual marcado pela razão, como núcleo duro do racionalismo, no qual toda realidade, material ou moral, é analisável.

A razão é a arma para conhecer e agir no mundo, onde razão e fé se distinguem e já não mais se encontram. Uma realidade mais material, que pedia mudanças de valores e de costumes, defendendo-se uma vida ativa e não mais a vida contemplativa. A escola, nesse universo, incumbe-se de ser o lugar de conhecimento das Ciências, da compreensão da lógica e sistemas da natureza e da sociedade, observadas materialmente, como conhecimento embasado e crítico. Um tempo de readaptação de mentalidades e de formas de se agir nas realidades da vida.

É previdente salientar que dentro do iluminismo não havia um pensamento uníssono. Criaram-se várias correntes de pensamento que se digladiavam entre si. Entre seus pensadores, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) defendia a interdependência entre liberdade e igualdade e combatia as distâncias de posses existentes entre os nobres e os pobres. Isto foi evidenciado no texto o *Discurso sobre as ciências e as artes*, de 1749, no qual Rousseau sustenta: “Enquanto nossos antepassados tinham sido robustos, agora o excesso de luxo com que se alimenta o iluminismo consumiu nossa vitalidade e nos fez escravos das armadilhas da cultura” (In: WOCLER, 2012, p. 22). Contudo,

havia esperança, por isso, nessa época, passou-se a se empregar a palavra otimismo, apropriada para melhor dizer dessa expectativa, presente no pensamento liberal, representada pelos filósofos mais respeitados da época.

Também, é essa a época da Revolução Francesa, período em que na França ainda não havia a classe operária, organizada enquanto classe. Havia camponeses e assalariados contratados, mas não industriais, não havia socialistas ou revolucionários conscientes da classe operária. Tinham fome, faziam agitações, mas não exerciam qualquer papel independente; seguiam por razões práticas os líderes não proletários. Realidade que, segundo Hobsbawm (2012), alcançou a Europa até o ano de 1830. Com uma exceção, havia, na Grã-Bretanha, operários que se organizavam em cooperativas, seguindo as orientações da ideologia de Robert Owen (1771-1858), na busca de uma sociedade coletiva, sem que houvesse propriedade privada – uma experiência que não deu certo.

De acordo com Eric J. Hobsbawm (2012), esse mundo burguês, tal como hoje se apresenta, começou a se firmar a partir da grande revolução de 1789 a 1848. Uma revolução que não foi da indústria, mas da indústria capitalista; também não era da liberdade e da igualdade em geral, mas foi da liberdade da classe burguesa. Uma revolução dupla: a política, realizada pelos franceses; e a industrial, pelos ingleses. Ainda seguindo aos esclarecimentos fornecidos por Hobsbawm (2012), as inovações técnicas da Revolução Industrial fizeram-se praticamente por si mesmas. Diferentemente, a Revolução Francesa foi feita de ideias de ordem política. Ela forneceu o vocabulário e os temas da política liberal para a maior parte do mundo; foi inspiração para os códigos legais; para o modelo de organização técnica e

científica ocidentais; para a ideologia que passou a reger os regimes políticos e econômicos modernos. E mais, era ecumênica.

O pensamento de Rousseau inspirou muitos pensadores, políticos e juristas subsequentes, incluindo o de Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760-1793), político francês que era inicialmente conservador e que converteu-se, gradativamente, à Revolução. Porém, mais e mais, passada a euforia das lutas que marcaram a revolução francesa, os liberais, que foram os revolucionários da Revolução Francesa, tornaram-se cautelosos e passaram a manifestar inclinações opostas às pregadas por Rousseau.

Influenciados pelos ideais que marcaram a Revolução Francesa, os democratas mais radicais organizaram a “Conspiração dos Iguais”, um movimento clandestino que declarava: “Se é preciso, morram todas as artes, desde que nos reste a igualdade efetiva”. Presos, François Noël, com o nome fictício de Graco Babeuf (1760-1797), em sua defesa, disse no Tribunal que “A propriedade é, sobre a terra, a causa de todos os males”. (KONDER, 2003, p. 12). Queriam um Estado que interferisse na esfera econômica, capaz de conter a ganância dos ricos e foram os primeiros a utilizarem o termo socialismo. Ainda segundo Konder (2003), a onda de repressão que se abateu sobre esses radicais imprimiu a noção de que a luta por uma sociedade contra a injustiça não podia mais ser por atos violentos.

Após à tentativa dos “Iguais”, depois dos anos de 1850, a Europa viveu o auge do Romantismo, um movimento que valorizava a força dos sentimentos, de intensas paixões, vividas ou sonhadas. E é nessa atmosfera que florescem as utopias socialistas. Utopia significando o “lugar inexistente”, o “não lugar”, termo utilizado por Thomas Morus (1478-1535), no começo do século XVI.

É durante o século XIX que o sonho de transformação do mundo em favor dos proletários começa a se constituir em um sonho real, dando asas às aspirações românticas dos espíritos revolucionários inquietos da época. É também nesse período em que as grandes cidades começam a existir, graças ao aumento das indústrias que faziam também crescer o volume de assalariados nas cidades.

O século XIX é o tempo em que o trabalhador assume o perfil de explorado, de homens e mulheres sem dias nem noites, porque dormiam e acordavam apenas para o trabalho. A família sobrevivia, mas sem que houvesse tempo dedicado a si. Vivia-se para o trabalho. As crianças, mesmo que tivessem a mãe em casa, passaram a conhecer pouco o pai, que passava o dia trabalhando. Instalou-se uma desestruturação das famílias proletárias, uma contradição para um mundo onde as leis começaram a dar igualdade para todos, concedendo a qualquer cidadão o direito à Educação. A lei dizia uma coisa, mas a realidade era outra. A criança, neste período, começa a se constituir num problema social. Muitas se marginalizavam, outras ou eram órfãs, como resultado de guerras que matavam o pai, ou viviam como tal. Um problema a ser enfrentado. Eram vítimas de uma estrutura social e de uma base econômica que destruía o núcleo familiar. As longas jornadas de trabalho dos pais e até delas, destruía o período concebido como infância.

Somando-se a essa realidade social, no campo filosófico, havia a herança deixada por Rousseau, que implorava que a criança fosse olhada em si. Sem que ela precisasse crescer para ser gente. Ainda estava forte o apelo de Rousseau, sublinhando:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

Isto levou aos pedagogos do século XIX a se dedicarem a investigar a natureza da criança, bem como conhecer as peculiaridades da mente infantil, com a pressa de basear o processo educativo nesta fase da vida. Princípio que norteou as ações de Pestalozzi (1746-1827), de Herbart (1776-1841) e de Friedrich Froebel (1782-1852).

Pestalozzi voltou-se principalmente para o ensino elementar, por considerá-lo fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Criou, em 1805, uma escola em Yverdon (Suíça) para crianças de todas as partes da Europa. Seu método de ensino partia de experiências concretas para estimular a observação e o raciocínio; do objeto conhecido ao desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Preocupou-se em formar professores para atuarem de acordo a seu método, inspirado nas recomendações de Rousseau.

Johan Friedrich Herbart esforçou-se em elaborar uma doutrina científica para a educação. Buscou equilibrar informações científicas da matemática, física e química com informações humanas da filosofia, das artes e da literatura. Discordava de Rousseau acerca de que o homem nasce naturalmente bom, defendia a necessidade da educação para o aprimoramento do caráter.

Friedrich Froebel fundou sua primeira escola em 1816. Extremamente religioso, conduzia a educação escolar baseado em

três princípios: a paz do homem consigo mesmo e seus semelhantes; a paz do homem com a natureza; a paz do homem com Deus. Foi o criador dos jardins de infância e trabalhou por uma pedagogia da atividade espontânea.

Toda essa história acima contada favorece uma compreensão dos conflitos ideológicos, dos modelos formativos de educação que passaram a existir, desde o século XIX. E isso foi explicado por Cambi (1999, p. 407), da seguinte maneira:

Se o século XIX aparece como o século do “triunfo da burguesia”, também foi o do “grande medo” burguês, do temor pelo “espectro” do socialismo-comunismo (como lembrou Marx), um século, portanto, caracterizado por uma frontal oposição/luta de classes, que investiu as ideologias, as políticas e a própria cultura, além da economia e da vida social. Isso produziu também uma ideologização mais radical (em relação ao passado) da pedagogia e da educação, que se afirmaram como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder (social e político).

Cambi (1999) nomeia a pedagogia de Pestalozzi, de Schiller e Froebel como romântica. A de Hegel e a de Herbart como críticas ao romantismo desses antecessores; embora Hegel, humanista integral, tenha jamais tratado de maneira explícita o problema pedagógico. E trata de acrescentar que durante toda a metade do século XIX, em toda Europa, principalmente na França, Inglaterra, Suíça e Rússia, mesmo com diferenças nacionais, foi praticada uma pedagogia burguesa, guiada pelo Iluminismo, numa linha elitista e hierárquica. Para os pobres (de qualquer

idade), havia algumas experiências de escolarização, das quais se pode citar a escola dominical em Gloucester (Inglaterra), que ensinava a ler e a escrever, utilizando a Bíblia.

A educação escolar popular também foi assunto discutido entre os iluministas, com defensores entre os liberais e, com maior energia, entre os democratas. Contra essa, havia reações dos reacionários, principalmente dos jesuítas, porque se pensava que a instrução destrói a moral. Para a educação popular, ainda segundo Cambi (199), inventaram-se as “escolas do ensino mútuo”, onde os rapazes mais maduros em conhecimentos escolares orientavam a aprendizagem dos mais novatos.

A partir da metade do século XIX, a Pedagogia, que deixava de ser Filosofia para ser Ciência, se vê envolvida numa discussão epistemológica de ordem ideológica: ou ela seria burguesa ou proletária, ou positivista ou socialista. Uma discussão que equivalia às divisões vistas na sociedade capitalista. O positivismo exalta a ciência, a técnica, a ordem burguesa, o progresso; com inspiração, inicialmente, em Comte (1798-1857). O socialismo é a posição teórico-científica da classe antagonista, que valoriza a igualdade, a participação popular, a solidariedade e insiste nas contradições entre capital e trabalho; inspirado, inicialmente, em Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), pertencentes ao socialismo utópico e, posteriormente, em Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), materialistas históricos. Isto, numa demarcação ainda superficial dos caminhos fundamentais da Pedagogia, envolvendo a didática. Modelos que se subdividiram em várias outras correntes pedagógicas, demarcando o que hoje se chama de abordagens de ensino ou tendências pedagógicas na prática escolar.

Quando se tem no foco o Brasil de agora, ainda continu-

ando o percurso que demarca as lutas históricas na definição de rumos filosóficos e políticos para a docência, deparamo-nos com a classificação de tendências pedagógicas feitas por vários estudiosos, cada um nomeando-as por nomes diferentes, mas com aspectos que demarcam rumos progressistas ou rumos autoritários no conceito e na etimologia do que é Educação. Dentre estes, vale destacar as trajetórias tecidas por Saviani (2008), Mizukami (1986), Neto (1988) e Libâneo (2014). Tomando por empréstimo os estudos, nesse sentido, feitos por Libâneo (2014), que mantem a distribuição das tendências pedagógicas de ensino em duas direções, umas liberais – nas quais se enquadram as seguintes abordagens de ensino: Tradicional; Renovada progressista; Renovada não diretiva e a Tecnicista –, e outras progressistas – que reúnem as abordagens de ensino: Libertador; Libertário e a Crítico-social dos conteúdos –, confirma-se a tese de que a prática escolar tem atrás de si condicionantes sociopolíticas que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, alterando os rumos de conteúdos e de formas pedagógicas nos espaços da educação escolar.

Ainda segundo Libâneo (2014), o termo liberal equivale a ser conservador, e não tem o sentido de ser “avançado”, “democrático”, “aberto”. Trata-se da defesa de interesses individuais, baseada na sociedade privada, de matriz capitalista. Em direção oposta estão as matrizes da pedagogia progressista, que parte de uma análise crítica das realidades sociais, convertendo-se em instrumento de lutas dos professores, ao lado de outras práticas sociais, escancarando as finalidades sociopolíticas da educação. Essa classificação, feita por qualquer dos que se dediquem a fazê-la, nunca dará conta de toda riqueza das práticas escolares do Brasil, com a clareza de que essas separações de tendências

pedagógicas, agora classificadas, não impedirá que elas se mescluem e nem que se excluam. Ainda sobre esse mesmo assunto, vale se reler sobre as teorias educacionais contemporâneas, contadas por Neto (1988).

3. A PEDAGOGIA CIRANDEIRA NA CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS NA ESCOLA DOS SONHOS

Situando a ação da Escola Nossa Senhora do Carmo, Bananeiras – PB, nesses labirintos de lutas pedagógicas que implicam em tomadas de posição perante as várias direções pedagógicas que pontuam as ações do fazer escolar, durante nossa presença na escola, nas diferentes operações que seus membros realizam no cotidiano da escola, verificamos uma mistura de procedimentos que fazem lembrar os princípios seguidos pelo educador belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932) que defendia a ideia de globalização de conhecimentos, iniciando-a a partir de interesses dos educandos. Segundo Dubreucq (2010), Decroly dava especial atenção à questão da linguagem, trabalhada de modos múltiplos, incluindo a palavra, o corpo, o desenho, a construção e a arte.

A observação, associação e expressão eram componentes frequentes nos encontros de aprendizagem que ele realizava. Partia-se do princípio de que um conhecimento evoca o outro e é o interesse quem conduz a criança ao aprendizado. Ele valorizava os trabalhos manuais, os esportes e os desenhos. Mas a inspiração da Escola Nossa Senhora do Carmo vai muito além dos feitos de Decroly. Nela é possível se vê aspectos desenvolvidos pelo educador francês Célestin Freinet (1896-1966), que transforma a escola por dentro, num trabalho de cooperação, onde a criança encara o ato de estudar como trabalho de buscar respostas para

suas inquietações e necessidades de aprendizagens, podendo contar nesta tarefa com seus colegas ou com a ajuda de um professor ou de alguém que ajude à superação de qualquer erro na realização do trabalho.

Freinet era defensor de atividades cooperativas, com alunos e professores no mesmo nível de igualdade e camaradagem (Grandes Pensadores, 2008). Também é possível de se ver integração e indissociabilidade nas coisas estudadas na escola com o mundo vivido pelas crianças, trabalho que se inicia na fase da alfabetização. Como se a alfabetização fosse oportunidade de se refletir o mundo e o lugar nosso nele. Momento no qual se constata que as pessoas não são iguais, mas todos merecem respeito, que há desigualdades sociais no mundo, há práticas de injustiças e que há possibilidades da construção de outro mundo mais inclusivo, mais justo, mais solidário.

Alfabetização como um lugar de conscientização, de diálogo, não meramente técnica presa à mecânica de aquisição da ferramenta da lecto-escrita, mas muito mais, aproximando essa escola dos princípios defendidos por Paulo Freire (1921-1997). Uma escola que traz o processo da alfabetização para o sentido da vida. Mas não uma escola de oprimidos, nem de quem está buscando libertação, nem de gente envergonhada nem cabisbaixa, nem de excluídos, mas uma escola de gente libertada e feliz, de elevada autoestima, com argumentos discutidos, que precede as ações feitas ou em processo, ainda que se trate de uma escola da zona rural de uma cidade relativamente pequena, do interior da Paraíba, Brasil. Diante disso, que metodologia seria razoável para a vivência de oficinas de construção de brinquedos com educandos e educadores desta escola?

Achamos coerente garantir sintonia com as opções peda-

gógicas já praticadas na Escola dos Sonhos, onde as pedagogias ativas acontecem e agradam aos que dela participam, com estudantes e professores com voz ativa. Também não fazia sentido negar os saberes já trazidos pelas crianças desta escola, nem negar sua origem e história. Iniciamos nosso trabalho envolvendo as crianças numa pesquisa de saber mais sobre seus pais, das brincadeiras e brinquedos que seus pais praticavam. Um trabalho de entrevistas, gravadas em telefones celulares. Trabalho difundido via *WhatsApp*.

Esse foi só o começo, onde cada criança, do lugar onde vive, conversava com seus pais sobre as brincadeiras da infância. Após isso, como realizar as oficinas? Esperamos passar o tempo de aulas feitas online, provocadas pela Pandemia COVID-19. E, presencialmente, já em 2022, nas sextas-feiras, nos reunimos em círculos, onde cada um dizia sobre as brincadeiras vividas por seus pais, avós, tios, contadas nas entrevistas que fizeram durante os encontros de preparação das oficinas, feitos a distância. Todos tinham direito à voz, todos opinavam e, nessa alegria, escolhíamos um brinquedo a ser produzido no próximo encontro. Esses encontros de construção do brinquedo eram precedidos de se observar o brinquedo a ser feito, de associação aos materiais necessários, de se conhecer as ferramentas necessárias ao trabalho de fazê-lo, de apropriação de mecanismos técnicos no uso das ferramentas, do exercício de experimentar fazer o brinquedo, observando cada etapa necessária.

Feito o brinquedo, é hora de testá-los, brincando! Uma verdadeira festa. Diante disso, achamos próprio aproximar esse conjunto de ações ao que chamamos de pedagogia cirandeira para a produção de brinquedos. A ciranda é um ritual popular de dança, de música e canto originária das regiões da Paraíba e

de Pernambuco, que é vivida em círculos, todos de mãos dadas, numa coreografia ritmada pelo toque da zabumba, acompanhada pelo ganzá ou maracá. Dança que é feita de dois passos para trás e dois passos à frente, pisando forte, sempre marcando o compasso com o pé esquerdo à frente, num andamento para a direita na roda de ciranda. Uma dança sem preconceitos de cor, idade, condição social ou econômica, uma dança comunitária, e feliz, como ensaio da prática da liberdade, um ajudando ao outro, garantindo a alegria da festa. Assim são as oficinas: uma ajudando ao outro, quem aprende se dispõe a ajudar ao outro; ajudas sem hierarquias, mesmo contando com um mestre que ajuda na precisão das técnicas da fabricação de brinquedos.

Atos de uma dança com o outro, em harmonia, como uma linda ciranda! Tudo vivido numa escola onde as crianças não são deprimidas, nem envergonhadas da vida que levam, sentem-se construtoras do mundo e de si. Uma pedagogia cirandeira, que não coincide com a pedagogia do oprimido, porque as crianças já estão livres, combina sim com a Pedagogia da Esperança, não no sentido passivo de quem espera, mas como verbo esperar, como se disposto a fazer acontecer uma vida, tal qual sonhada, num movimento de escola ativa, sintonizada ao “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a Escola Nossa Senhora do Carmo, na cidade de Bananeiras (PB), foi motivo de alegria para nós. Vimos que é possível se viver de fato o que antes era apenas uma utopia pedagógica. O que antes era apenas presente nos sonhos, agora, de fato, esse sonho existe e é realizável. Uma escola que tem dado certo.

Porém, pela sua peculiaridade de romper com a forma tradicional de se conduzir ensinamentos escolares e pela sua ousadia de interromper práticas de escolas presas a paredes e salas de aula, e de ser uma escola comunitária, onde todos participam e os alunos não pagam para estudar e com a garantia de que nela o ensino-aprendizagem é um sucesso, essa escola tem se esbarreado com a inexistência de financiamentos para suas ações educativas.

Poucos são os interessados em financiá-la, incluindo o Estado e municípios. Foi por essa constatação que decidimos realizar as oficinas de fabricação de brinquedos, vividas sob a lógica pedagógica cirandeira, com a participação dos que fazem a Escola dos Nossos Sonhos, para serem vendidos aos interessados por brinquedos artesanais. Os resultados desta venda serão revertidos em benefício da escola aqui em pauta.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas (SP): Papirus, 1995.

ARDOINO, J. *Education et relations*. Paris: Gauthier-Villars, 1980.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

COMENIUS. *Didática Magna*. 2 ed. São Paulo: Martins Fonte, 2002.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly. Recife (PE): Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010. (Coleção Edu-

cadores). Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me4668.pdf> - Acesso em 25/10/2022.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

KONDER, Leandro. *História das ideias socialistas no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28 ed. São Paulo (SP): Loyola, 2014.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília (DF): Liber Livro Editora, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo (SP): EPU, 1986.

NETO, Henrique Nielsen. *Filosofia da Educação*. São Paulo (SP): Melhoramentos, 1988.

PESSANHA, José Américo Motta. Vida e Obras. In: SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo (SP): Nova Cultural Ltda., 1996.

Revista Nova Escola: Edição Especial. *Grandes Pensadores: 41 educadores que fizeram história, da Grécia Antiga aos nossos dias*. São Paulo: Ed. Abril. Julho, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SILVA, José Ramos Barbosa; ROCHA, Ney Araújo. *A eterna busca de ser contemporânea: a Didática em movimento*. Recife (PE): Anais CONEDU, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID5968_09092018233412.pdf. Acesso em 23 de outubro, 2022.

WOKLER, Robert. *Rousseau*. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre (RS): L&PM, 2012.

DIDÁTICA, SUBJETIVIDADES E ESCOLARIZAÇÃO: EXPERIMENTAÇÕES NARRATIVAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA UFPB

Robson Guedes da Silva

1. INTRODUÇÃO

Compreendendo os efeitos das experimentações da escolarização na produção das subjetividades de docentes, este trabalho abraçou a seguinte indagação de pesquisa: quais memórias e partilhas de sentidos em experiências formativas durante a escolarização podem ser concebidas como instrumentos significativos de produção de pensamento sobre a identidade docente e suas reverberações didáticas?

Partindo dessa interrogação, aglutinamos como objetivo geral investigar através de narrativas de estudantes de licenciaturas as possibilidades e desafios constituídos pela experimentação da escolarização na relação discente-docente, almejando igualmente refletir sobre os limites e potencialidades mobilizadas nas narrativas de estudantes de licenciaturas sobre seu percurso formativo escolarizado, como da mesma forma, analisar os saberes e desafios emergidos nas narrativas e suas implicações na formação e construção da identidade docente.

A pesquisa se nutriu em seu repertório teórico-metodológico de encontros narrativos, uma feitura investigativa que enlaça as práticas de ensino do componente curricular de didática – ofertado pelo Departamento de Metodologia da Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DME-

-CE/UFPB) – e processos criativos narrativos como provocação crítica sobre a constituição da identidade docente.

Aqui a presença de Walter Benjamin (2012), Giorgio Agamben (2018) e Cecília Galvão (2000), viabilizaram a construção de uma caixa de ferramentas metodológicas que corroborou pensar as memórias e partilhas de sentidos em experiências formativas durante a escolarização como instrumentos significativos de produção de pensamento sobre a identidade docente e suas reverberações curriculares. O olhar analítico foi fortemente embebido de filosofia da diferença, de afetações pós-críticas em educação e de certo efeito queer na educação, produzindo modos outros de criar problematizações no campo da educação.

2. INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A instituição escolar, como projeto civilizatório sob o intuito de aglutinar a produção das subjetividades, longe de ser algo natural, foi inventada visando atender as demandas específicas do projeto moderno que a produziu, que lhe colocou em funcionamento e lhe naturalizou. Como nos afirma Paula Sibilia (2012, p. 16) “o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida”, ou seja, “numa confluência espaço temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável (2012, p. 16).

Embora tenha em nossa contemporaneidade assumido um efeito natural, apresentando-se como instituição perene no decorrer da história. Podemos afirmar, sem hesitação, que a escola é uma tecnologia de época (SIBILIA, 2012), ou seja, “ainda que hoje pareça tão ‘natural’, algo cuja inexistência seria inimaginá-

vel, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável (SIBILIA, 2012, p.16).

A ação da escola moderna, fortemente influenciada pelo humanismo, vai através da disciplina, pensar na pedagogia e seu processo civilizador como instrumento convertedor de animalidade em humanidade. Nesses termos, a instituição escolar deve em seu funcionamento “humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão” (SIBILIA, 2012, p. 18).

A escola abraça, então, um duplo sentido, ensinar uma língua para os sujeitos infantes que não entendem “essa” língua, como da mesma maneira prepará-los para viver na disciplina, salvaguardando seus corpos de movimentos selvagens próprios da compreensão da infância. A instituição escolar durante muito tempo se apresentou em sua relação estritamente técnica e instrumental com as formas de construção de conhecimento, desprovendo outros saberes tanto dos estudantes como dos próprios professores (SOUZA, 2005).

As práticas pedagógicas mobilizadas na instituição escolar funcionam articulando visibilidades e dizibilidades, mediando e transformando as maneiras pelas quais os sujeitos que habitam a educação compreendem os outros, o mundo e as suas superfícies corporais. Sob esta ótica, o currículo e as práticas pedagógicas vão mediar e constituir a relação do indivíduo consigo mesmo estabelecendo, regulando ou modificando a experiência que esse tem de si mesmo, servindo dessa maneira como um aparato de subjetivação no qual se fabricam sujeitos. É pertinente evidenciar aqui com Gilles Deleuze que nosso entendimento acerca do sujeito é de que

o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete (DELEUZE, 2012, p. 76).

Foucault (2003) nos elucidava que a ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si, denominada por ele também como subjetivação. Neste sentido, se faz necessário evidenciar com Jorge Larrosa (2000, p. 38), a experiência de si como o resultado em um dispositivo pedagógico do entrecruzamento “de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e auto-transformação”.

É partindo da aceitação da formação do sujeito moderno através da instituição escolar, que algumas produções teóricas vão funcionar, neste sentido, como fundamentos para o que vai despontar no campo da educação como formação humana, reverberação do cogito cartesiano. O discurso da formação humana ganha largamente terreno no campo pedagógico, sofisticando-se em variadas vertentes teóricas, “a educação moderna tornou-se assim baseada numa verdade particular sobre a natureza e o destino do ser humano” (BIESTA, 2017, p. 19), versada pelo projeto pedagogizador e humanizador da escola, imbuída da socialização. Gert Biesta, inclusive, salienta que:

Muitas práticas educacionais são configuradas como práticas de socialização. Preocupam-se com a inserção de recém-chegados

numa ordem sociopolítica e cultural existente. Isso tem sua importância, porque equipa os recém-chegados com as ferramentas culturais necessárias para a participação numa forma particular de vida e, ao mesmo tempo, assegura a continuidade cultural e social. Mas não podemos ser demasiado ingênuos a esse respeito, porque esses processos também contribuem para a reprodução de desigualdades existentes – involuntariamente ou, naqueles casos em que a educação é utilizada para conservar determinadas práticas e tradições, também voluntariamente. (2017, p. 16).

Nessa esteira, o lugar da escola e suas respectivas práticas didáticas foram fortemente tensionados, sob o intuito de pensar formas pelas quais os saberes que hoje consideramos indispensáveis ao nosso social, pudessem ser visibilizados e ensinados sem a marca da disciplinarização, nem tampouco pelo olhar ditador de certas práticas escolarizadas. Exatamente porque, como nos aponta Inés Dussel e Marcelo Caruso:

[...] a sala de aula como a conhecemos e também as estruturas que a precederam são situações sociais nas quais se produzem as conduções. Em primeiro lugar, interessa que a criança conduza a si mesma, seja ficando quieta em seu banco ou conduzindo seu próprio pensamento durante a aprendizagem. Em segundo lugar, que conduza a si mesma por meio de e com base em modelos, pautas e normas definidas pelo condutor dessas conduções: o professor e, acima dele, o estado. Nos postulados da pedagogia com relação à sala de aula, principalmente com respeito ao método, pode-se observar como se produz uma certa

“governamentalidade”, estado que permite que sejamos governados (2003, p. 46).

No Brasil contemporâneo, o campo da educação denotou como reverberação dessas produções teórico-políticas algumas conquistas, “como a ampliação do atendimento a quase todas as crianças e todos os jovens em idade escolar, ao mesmo tempo em que evidencia enormes problemas, como a sonegação desse direito público, especialmente para os pobres” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 4). O desafio que emerge para a formação docente, sob esta ótica, reside no fato de que pensar e fazer a “formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 722).

Principalmente quando práticas neoliberais se proliferam nos discursos pedagógicos e nos processos didáticos, sobre os jargões do empreendedorismo e competitividade, visando destruir a escola e com isso o campo da educação. Somada à crescente precarização do trabalho e das condições dos docentes do nosso país, os professores sofrem ataques de diversos mecanismos institucionais de avaliação mercadológica e eleitoreiras, além de recentemente, serem instados a perseguições sob a acusação de doutrinação ideológica, através de projetos como ‘Escola sem Partido’.

Alguns teóricos como Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), intentam refletir em torno de uma defesa da escola como espaço comum, no qual a interação que o espaço público engendra, possibilita uma interdependência no qual saberes produzem reverberações. Defendendo, assim, a escola não em

seus aspectos disciplinarizadores ou didatizantes, mas nas possibilidades e atravessamentos que a instituição escolar continua a aglutinar nos encontros que mobiliza.

Portanto, fazer interrogações em torno das práticas de formação inicial docente, nos conduz a estabelecer ponderações sobre como nos tornamos esses professores que estamos sendo, e mais do isso, possibilita-nos transitar em nossas experimentações educativas durante o percurso da escolarização. Tal gesto coaduna todo um conjunto difuso de saberes e dilemas aglutinados junto a instituição escolar: novas corporeidades escolarizadas, violências efetivadas em/pelo seu espaço, além de ações disruptivas múltiplas que denunciam a própria instituição escolar, articulando um devir escola.

3. NARRATIVAS EM/E EDUCAÇÃO

Nos lançamos - como procedimento metodológico - a utilizar narrativas por compreender que elas possibilitam novas formas de entendimento do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo. Deslocando-os a constituírem um relato sobre suas histórias, tendo como reverberação da experiência de narrar sobre si, a produção de sentidos sobre sua forma de habitar o mundo, sobre suas memórias e afetos que ela carrega. Neste sentido, a narrativa como nos aponta Walter Benjamin, não está interessada em transmitir o

‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório, ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se exprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Ao contar histórias, nós as preservamos do esquecimento, nos constituímos como narradores, produzindo no olhar do/ com outro e nas articulações que tal afeto engendra, novas histórias, novas memórias. E a memória, é concebida por Benjamin, neste sentido, como uma

tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma “viagem” imperdível, uma “viagem” necessária, uma “viagem fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro. (BENJAMIN, 1987, p. 189).

A narrativa se apresenta como uma possibilidade de deslocamento (AGAMBEN, 2018), pois favorece “a capacidade do ouvinte de assimilar a experiência narrada às suas próprias experiências, permitindo imprimir suas próprias marcas na história” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 106).

Acreditamos que fazer pesquisa nas ciências humanas, especificamente em educação, requer do/a pesquisador/a um comprometimento não apenas com os recursos metodológicos que serão utilizados e o referencial teórico, mas com o caráter social, político e subjetivo do trabalho. Pois, a pesquisa lida com o nosso posicionamento diante do mundo, por isso, ela também é capaz de revelar de que lado o/a pesquisador/a politicamente se encontra.

A abordagem qualitativa em pesquisa busca se desvincular dos instrumentos metodológicos mais rígidos dos campos das ciências exatas e naturais que sempre abraçaram os procedimentos mais quantitativos e padronizados para efetivar suas teorias e problemáticas de pesquisa. Longe de se enquadrar apenas nas possibilidades de quantificação e padronização, a pes-

quisa qualitativa pode ser “pensada como um ato subjetivo de construção” (GUNTHER, 2006, p. 202).

O que se apresenta como clara distinção entres as abordagens qualitativas e quantitativas é, por exemplo, o valor que é dado às experiências pessoais que os sujeitos da pesquisa possuem. Afetos, valores, crenças, são vistos pela abordagem qualitativa como elementos importantes para discussão e análise no processo de produção acadêmica. Em contrapartida, na pesquisa quantitativa, os valores, experiências e afetos pessoais não são consideradas fontes de influência no processo de produção de conhecimento científico (GUNTHER, 2006). Por isso, nem sempre os métodos mais tradicionais conseguem captar sutilezas que uma pesquisa com abordagem qualitativa pode proporcionar, principalmente quando a pesquisa opta trabalhar com a memória e o relato oral.

A investigação com narrativas, neste sentido, vem emergindo com significativa importância dentro do campo das Ciências Sociais e da Educação (GALVÃO, 2005), pois, por meio das narrativas é possível fazer um caminho em nossas memórias e “nutrindo-se da memória e entrecruzando passado e presente o (a) narrador(a) elabora suas experiências, selecionando os eventos mais significativos de modo de construir o seu enredo e cativar o ouvinte” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 106).

Isso porque “[...] nos últimos anos, assistimos um interesse crescente por novas formas de entrevistas, capazes de oferecer maior liberdade aos sujeitos entrevistados de se expressarem em relação aos temas que lhe são postos” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 105). Neste sentido, nossa pretensão é buscar uma forma discursiva que nos possibilite obter o maior número possível de elementos, sem interferir, induzir ou conduzir as narrativas.

Suscitando nos ouvintes diversas possibilidades de serem afetados, as narrativas apresentam como especificidade o movimento de tocar quem escuta, corroborando ao ouvinte assimilar as experiências exprimidas de acordo com as suas próprias, abrindo-se para diferentes possibilidades de reflexão e interpretação. Neste sentido, a interpretação não se evidencia como o gesto, no sentido lógico, de analisar de fora, como observador neutro, mas uma interpretação que envolve a “experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles” (MUYLAERT, 2014, p. 194).

No momento da narrativa se articula passado, futuro e presente, projetando possibilidades de ressignificação do que foi vivenciado. Estabelecendo novas condições de enunciação sobre si e sobre o mundo. Ao se recordar e narrar não só o entrevistado é afetado, mas o pesquisador se desloca na interação com as narrativas que no momento da entrevista emergem.

Neste sentido, se apresentando de forma pertinente como instrumento de pesquisa, a narrativa evidencia que os sujeitos, ao narrarem sobre si, indicam como

as narrativas têm esse aspecto de sabedoria prática, pois no processo de recordação das experiências vividas, o/a narrador/a valoriza aquilo que mais importa a ser passado aos outros como ensinamentos. Na medida em que evocam o passado para torná-lo transmissível, retendo o que foi mais significativo para compreender o presente, sempre de uma perspectiva interior e subjetiva, as narrativas deixam em aberto o sentido, em um processo nunca definitivo (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 106).

Dessa forma, abraçamos como enlace metodológico, junto a 14 estudantes de licenciaturas diversas, a construção de um encontro narrativo como expressão criativa da sala de aula, efeito da mobilização dos debates tecidos no componente curricular de didática.

4. ENTRE ESCRITAS E NARRATIVAS: REVERBERAÇÕES DIDÁTICAS DA ESCOLARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os processos educativos foram crescentemente afetados pela pandemia, o que reverberou nas práticas do campo da educação, aglutinando diversos desafios que se apresentaram para as instituições de ensino em seus diversos níveis. Com o retorno das atividades presenciais, novos contornos formativos se evidenciaram, nutridos agora de uma robustez dos efeitos pedagógicos constituídos em reação ao cenário pandêmico.

O ensino na graduação, construído e expresso de modo intencional, sistematizado e pedagógico - como uma prática social, política, histórica e cultural para o desenvolvimento humano – precisa ser constantemente reinventado, repensado e renovado. Não podemos, em vista disso, perceber o ensino desconectado do contexto social, mas precisamos entendê-lo como uma prática educacional historicamente situada em distintos contextos. É nessa perspectiva que Selma Garrido Pimenta (2019, p. 29) pondera que “[...] o ensino, objeto da Didática, é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim”.

As práticas didático-pedagógicas intuídas como ferramentas condutoras e subjacentes ao trabalho docente das diversas disciplinas curriculares devem como atitude crítica, com foco

no ensino-aprendizagem, buscar compreender e problematizar seu funcionamento, sua articulação com o social e, sobretudo, as implicações que o cotidiano da vida impõe a sua materialidade no ambiente escolar. Cabe salientar que, certos conjuntos de saberes sobre o fazer docente, amalgamados em componente curriculares nos cursos de formação de professores - como didática, práticas de ensino, estágios supervisionados, etc. -, passaram a ser, como afirma Pimenta

uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização (PIMENTA, 2019, p. 34).

Dessa maneira, aglutinamos nas práticas de ensino para estudantes de licenciatura da UFPB, no componente curricular de didática, narrativas sobre as experimentações desses estudantes sobre a escolarização: suas lembranças, seus sentimentos, seus desafios, suas marcas, etc. Para através da partilha coletiva das narrativas, provocar um debate sobre como essas vivências mobilizaram afetações sobre as decisões, expectativas, medos e desejos em torno da docência e identidade profissional dos licenciandos.

Se as problemáticas do fazer docente versadas nas indagações ‘como fazer? Por que fazer?’ já estavam presentes nas articulações teórico-analíticas do campo da didática, com a pandemia, novas perguntas emergiram, trazendo provocações importantes para serem debatidas. Aqui, como gesto crítico de produção de saberes em educação, mobilizamos como possibi-

lidade criativa, a composição de gestos narrativos que ressoem as experimentações dos estudantes de licenciatura com seus processos de escolarização, tentando tensionar por meio delas, alguns lampejos de pensamento sobre identidade docente.

4.1 ALTOS E BAIXOS, SENTIMENTOS E SENTIDOS

Em uma turma com 14 estudantes de licenciaturas diversas, no intuito de traçar viabilidades formativas para docência, compusemos um encontro narrativo como expressão criativa da sala de aula, efeito da mobilização dos debates tecidos no componente curricular de didática. Escolhemos 4 (quatro) narrativas, sob o objetivo de provocá-las através de certo olhar analítico.

Meu processo de escolarização teve altos e baixos. **Entrei na alfabetização com sete anos e tinha muita vergonha de tudo, mas lembro com carinho da minha primeira professora “Dona Terezinha”.** Era uma época em todas as fases com muito rigor, muitas regras, muito respeito. Lembro dos primeiros anos, muito estudo e cobrança na escola e do meu pai, mas que hoje agradeço por me tornar uma pessoa focada (Narrativa 1, grifo nosso).

Uma memória marcante no meu período escolar foi quando tínhamos que ler em voz alta em sala de aula e sempre que alguém cometia algum erro, os alunos sorriam desdenhando e a professora não interferia. **Com o tempo eu fui ficando tão nervosa para falar em público, que acabou refletindo na minha aprendizagem.** Sempre acabava gaguejando para ler, demorei muitos anos para melhorar e até hoje tenho ansiedade social para falar em público.

Essa foi uma experiência que me mostrou que tipo de professor eu não quero ser, pois com a mediação adequada, isso não teria acontecido (Narrativa 2, grifo nosso).

Na primeira e na segunda narrativa observamos a proliferação de valores e sentimentos difusos postos em evidência na constituição do relato. Medo, carinho e respeito, não apenas constituem as cenas narrativas, amalgamam efeitos produtivos no próprio cenário em questão, haja vista que esse misto de sentimentos e valores produzem outras sensações e posturas: a gratidão e o foco em torno dos objetivos pessoais e profissionais. Tal ação narrativa “[...] parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola [...]” (SOUZA, 2004, p. 410).

Marcado por altos e baixos, o primeiro relato pondera uma escolarização articulada por toda uma multitude de afetos e valores, percepções de si e do mundo. O segundo se soma ao cenário narrativo, ao visibilizar o medo e a vergonha como sentimentos presentes na escolarização, ao passo que traça um olhar crítico do presente sobre a docência e suas intervenções contra ações violentas. Enredos que “[...] pinçam, na memória, o fio da sua infância e tecem a escrita de suas características pessoais e profissionais, com os olhos voltados para as exigências do presente” (SAVELI, 2006, p. 98).

A presença de ‘Dona Terezinha’ na primeira narrativa denota a importância de alguns docentes nas experimentações da escolarização. Ela é salientada nas memórias escolarizadas pelo prisma do carinho. Já na segunda narrativa, o medo surge como ausência de uma presença pedagógica, pois, como aponta Pedro Morales,

[...] o bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível às necessidades dos alunos, dá ajuda extra, não discrimina, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos [...] os bons professores estão bem preparados, são pessoas educadas e respeitadas, muito motivadas e dedicadas à sua profissão, preocupam-se de maneira autêntica com os alunos, os estimulam e ensinam a estudar, atendem as necessidades particulares, utilizam o reforço positivo (sabem elogiar, ressaltar os êxitos...), tiram partido dos interesses e habilidades particulares dos alunos, buscam objetivos a longo prazo para seus alunos (MORALES, 2006, p. 33).

Talvez a marca precisa dos desafios de nossa atualidade, nos provoca embates em torno de uma multidimensionalidade no processo ensino-aprendizagem (CANDAUI, 1984; 2006), quando pensamos que até a educação enquanto campo do saber, se encontra como espaço aberto aos afetos e afetações.

Toda uma pedagogia - enquanto campo de saber da educação (SILVA, 2020) - é deslocada pelas perspectivas que atravessam nosso presente. E a profissão docente, como afirma, Francisco Imbernón

[...] já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

Sendo, por isso, indispensável aos professores formadores e aos estudantes dos cursos de licenciatura, um espaço para escuta e partilha de saberes, uma vez que ele se expressa e subsidia a análise dos questionamentos sobre a docência e o escolar, implicando a “criação de um novo ambiente para a formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 06). Portanto, é através de um processo de ação- reflexão e reflexão-ação (FRANCO, 2013) que vai se constituindo, adquirindo outras configurações e propondo-se novas perspectivas para pensar a educação na atualidade.

4.2 TRABALHO, ESCOLARIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

O período de finalização do meu ensino fundamental e ensino médio, foi corrido e difícil, **precisei migrar para o turno da noite, na modalidade EJA, para conseguir finalizar os estudos, pois trabalhava durante o dia. Tinha consciência de tanta coisa e oportunidades que perdi, no desenvolvimento da minha aprendizagem, a forma que olhava meus amigos em uma universidade e eu ainda no ensino médio, mas também me sinto feliz por não ter desistido de mim**, por acreditar no meu potencial, olhar para trás e ver aquela menina de 12 anos que precisou começar a trabalhar, e olhar hoje e ver tudo que construí e estou alcançando, me deixa realizada (Narrativa 3, grifo nosso).

Na terceira narrativa, podemos observar os impactos do neoliberalismo na escolarização, quando o trabalho crescentemente precarizado, aglutina como efeito, a impossibilidade de estudantes trilharem seus percursos escolares, devanearem projetos e sonhos, viver uma vida possível de ser vivida. Tal ra-

cionalidade neoliberal vem tomando espaço no campo da educação, fomentando práticas de desvalorização do ensino e de evasão dos espaços educativos, através de uma acentuada mercadologização da educação. A visão neoliberal sobre a educação evidencia como crescentemente

Há sinais de que sistemas educacionais mercadorizados estão sendo reestruturados para confluírem jovens para o sistema de trabalho flexível, baseado em uma elite privilegiada, uma pequena classe trabalhadora técnica e um precariado crescente (STANDING, 2014, p. 116).

Práticas neoliberais vêm funcionando na educação para transformar os sistemas escolares, tornando-os “uma parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de ‘capital humano’ e da preparação para o trabalho” (STANDING, 2014, p. 110).

Os efeitos que notadamente podemos observar, no ensino superior, por exemplo, são a grande oferta de cursos de graduação e pós-graduação cada vez mais pautados em um processo formativo que valoriza concepções neoliberais como meritocracia, competitividade, capital humano e empreendedorismo; em detrimento de uma formação acadêmica preocupada com a atuação profissional e sua relação ético-política com o social.

Todas as estratégias do neoliberalismo visam produzir formas cada vez sofisticadas de precarização, essa nova razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016) articula a proliferação de práticas e processos de subjetivação, possuindo como efeito de sua fabricação, a transformação de “sujeitos de direitos em indivíduos - microempresas- empreendedores” (GADELHA, 2009a, p.

144). As práticas pedagógicas sob a ótica neoliberal se articulam por meio das competências, até porque

na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos (GADELHA, 2009, p. 183).

Cabe salientar, neste sentido, a importância de pensarmos como dentro de “uma perspectiva do neoliberalismo, a educação é tida, enquanto um campo minado empresarial, como prestação de serviços, que necessita estabelecer critérios que produzem políticas de exclusão” (SILVA *et al*, 2020, p. 127). Tais políticas são, portanto, crescentemente fomentadas por variadas instituições sob o jargão do progresso e inovação.

4.3 ESCOLARIZAÇÃO, VIOLÊNCIA E DIFERENÇA

No Ensino Médio, por ser mulher e LGBT, não tinha liberdade para me posicionar politicamente sobre determinados assuntos, sempre sofria bullying por defender coisas como a defesa das cotas raciais, o feminismo e os LGBT. **Sofri bullying durante todo o Ensino Médio, os docentes eram omissos/coniventes. No terceiro ano do Ensino Médio sofri assédio sexual por parte do corpo docente. Não tive apoio e coragem para expor a situação, diante das circunstâncias me senti desmotivada para cursar um curso de Ensino Superior, apesar**

de ter sido sempre um sonho. Aos 17 anos entrei na UFPB, estava sem esperanças sobre a educação. Me surpreendi por ser diferente da escola, consegui me posicionar politicamente, não ter medo de represálias e assumir o papel de uma mulher LGBT e cotista. **Busco ser a profissional que não foram apara mim e a universidade tem me dado essa chance** (Narrativa 4, grifo nosso).

Já na quarta narrativa, o relato evidencia uma denúncia contra variadas formas de violência como experimentação marcante da escolarização. O Bullying, a LGBTfobia e o assédio sexual como parte da relação escolar, aglutinou na cena em tela, a desmotivação como efeito produtivo do cotidiano pedagógico, fabricando e consolidando a violência como uma força de acentuada ação sobre os corpos não quistos, corpos precários (BUTLER, 2019).

A violência funciona como uma engrenagem constitutiva, materializando por meio da sua ação um posicionamento discursivo que se efetiva pela força. Sua veemência reside na ação arbitrária de efetivar no outro uma força desmedida que o lesa em vários sentidos. A violência em tempos neoliberais é ao mesmo tempo a denúncia do fracasso do modelo neoliberal - em sua meritocracia e empreendedorismo - de governo da população, como também um dos seus instrumentos produtivos, fabricando formas de vidas violentas e violentadas. A violência, neste sentido “[...] renova-se em face da aparente inesgotabilidade do seu objeto. A desrealização do ‘outro’ significa que ele não está nem vivo nem morto, mas interminavelmente espectral” (BUTLER, 2019, p. 54).

Essa desrealização pode ser entendida pelo argumento, em

um nível discursivo, do não encaixe em/nos termos de enquadramento dominante do humano, ou seja,

se certas vidas não são consideradas vidas, não podem ser humanizadas [...] e que sua desumanização ocorre primeiramente nesse nível, e que esse nível então, dá origem a uma violência física que, em certo sentido, transmite a mensagem de desumanização que já está em ação na cultura (BUTLER, 2019, p. 54).

Possuindo uma relação discursiva complexa, a desumanização emerge nos limites discursivos, sua prática excludente, ou dito de outra maneira, sua violência se efetiva nos limites da vida discursiva. Cabe salientar igualmente que, essa “violência contra aqueles que já não estão exatamente vivos, ou seja, estão vivendo em um estado de suspensão entre a vida e a morte, deixa uma marca que não é uma marca” (BUTLER, 2019, p. 57).

Todas as violências postas em visibilidade pela quarta narrativa, mobilizam na estudante narradora a construção de outras percepções sobre a docência, em contraposição as formas de omissões e conivências capitaneadas por professores de sua escolarização.

Assim, de maneira performativa, ela traça por meio das experimentações da formação inicial docente no Ensino Superior, outras viabilidades formativas, evidenciando seu corpo feminino e LGBT como resistência a violência e a normatividade, tendo com isso, novas maneiras de pensar a educação e habitar o presente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas presentes neste texto desejam mobilizar problemas ao pensamento. Tais lampejos são antes de tudo coletivos, fruto de saberes e conhecimentos construídos junto ao componente curricular Didática, ofertado pelo Departamento de Metodologia da Educação-DME, entendendo que as práticas educativas quando pensadas em conjunto, possibilitam outros olhares e novas discussões.

Assim, compreendendo à docência como permanentemente em construção, abraçar devires como centelha constitutiva, agencia performances produtivas, articulando outras formas para pensar a educação, outras maneiras pelas quais a identidade docente se constrói, se reflete e se reinventa. Devaneando práticas educativas em movimento.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros**. Tradução de Andrea Santurbano. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da vio-**

lência. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CANDAU, Vera Maria. O/A Educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.; ALVES, Maria Palmira (Orgs). **Cultura e política de currículo.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echarlar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade.** Tradução Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed.34, 2012.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FRANCO, Maria Amélia. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior?** *Práxis Educacional*, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo.** *Educação & Realidade*. V. 34, n. 2, p. 171, mai/ago, 2009b.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação**. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, n.2, p.201-209, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

MUYLAERT, Camila. *et al.* **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP; v. 48, n.2, p.193- 199, dez. 2014.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: CLÁUDIO, M. S.; NASCIMENTO, O. C.; ZEN, G. C.(org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019.
PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVE-

RO, José Leonardo Rolim de Lima. **A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020.

SAVELI, E. L. **Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Robson Guedes da; RODRIGUES, Ana Flor Fernandes; FERNANDES, Diogo Pedro da Silva; ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. **Neoliberalismo e educação: notas de uma racionalidade excludente**. Revista Inter Ação, v. 45, n. 1, p. 123-133, maio, 2020.

SILVA, Robson Guedes da. **Sobre a pedagogia em disputa: entre perspectivas e desafios no campo da educação**. Revista Filosofia e Educação, v. 12, n. 1, p. 209- 217, junho, 2020.

SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karina Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia (org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 387-417.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA EM DISCUSSÃO¹

Maria Graciele de Lima

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

O trabalho docente, em todas as áreas e setores, carrega em seu eixo a necessidade de planejamento de estratégias que abarquem os desafios suscitados nos mais diversos campos de construção de saberes. No universo do ensino e da aprendizagem próprios dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que o centro das atividades volta-se para os processos de alfabetização, a importância das estratégias de ensino tem um destaque, principalmente pelo fato de que toda a vida de estudos posteriores é bastante marcada por essa base construída no chamado ciclo da alfabetização.

A partir da sequência didática proposta por Rildo Cosson, em seu livro intitulado *Letramento Literário* (2016), em diálogo com as contribuições de Maria Helena Martins (2012), Zappone

¹ Este texto é resultado da participação como facilitadora da oficina intitulada “Metodologias para leitura e interpretação de textos: uma proposta de sequência didática”, realizada aos 22 de setembro de 2022, para o corpo docente da Escola Municipal Frei Albino, e que fez parte das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para Melhoria da Aprendizagem de Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento em João Pessoa/PB, coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda.

e Wielewicki (2009), Ingedore V. Koch e Vanda M. Elias (2022) e Amorim (2003), além de outros estudos, é possível desenvolver uma proposta de leitura literária voltada aos Anos Iniciais e que leve em conta as particularidades fundamentais do texto literário, cuja principal característica é a de ser plurissignificante. Esse caminho de compreensão resulta em várias possibilidades de enveredamento pelas sendas da leitura, promovendo muito mais flexibilidade diante da produção de sentidos oferecida pela experiência de ler.

Para o enfoque e discussão do tema proposto neste artigo, o primeiro momento do mesmo é dedicado a uma breve exposição sobre as particularidades essenciais de um texto literário, bem como à concepção de leitura que norteia todo o texto. A partir dessa abordagem, chega-se ao segundo momento em que dois poemas de Roseana Murray (“O elefante” e “Pedras”) são apresentados como exemplos de textos literários para ilustrar o que é evidenciado no terceiro momento deste texto, que é uma proposta de sequência didática adaptada ao contexto de ensino escolhido.

2. O TEXTO LITERÁRIO E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Existem muitas particularidades na leitura do texto literário, mas antes de pensar em suas especificidades é importante considerar a concepção de leitura que norteia a presente discussão, aquela cujo foco passeia entre os/as autores/as, seus textos e os/as leitores/as. Conforme explicam Koch e Elias, “[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto [...]**”

(grifos das autoras, KOCH; ELIAS, 2022, p. 10), isto é, não há uma lateralidade preferencial em relação a quem produz o texto ou a quem lê a peça textual, mas um circuito de sentidos que se entrelaçam, formando novas significações. Esse entrelaçamento de caminhos, vale lembrar, é constante e interminável, no exercício da leitura. Além disso, a experiência do ler não se restringe ao lidar com a peça textual. Ela tem início antes do contato direto com as palavras que montam o arranjo verbal e continua após esse contato, por meio de seus efeitos.

Se a concepção interacional da língua permite essa visão a respeito de toda e qualquer leitura, não é exagero considerar que no terreno da arte literária, o trânsito de construções dos sentidos possíveis advindos do texto, bem como do olhar que o/a leitor/a direciona ao mesmo, é muito mais intenso, pois é construído dentro de várias camadas de possibilidades de significações. Como explica Rildo Cosson, em seu trabalho *Letramento literário: teoria e prática* (2016),

[...] a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra. [...] não se pode conhecer a verdade da palavra e da linguagem sem interrogar constantemente esse discurso proteiforme, percorrendo seus artifícios e as diferentes temporalidades que ele encerra (COSSON, 2016, p. 17)

Assim considerando, pode-se afirmar que a Literatura é profundamente rica em potencialidades de letramentos, já que não se fecha em seus sentidos e em nenhuma estrutura textual única. As épocas, com seus variados contextos sócio históricos

são um dos motivos para a capacidade de transmutação das formas e conteúdos abordados pela Literatura, além das singularidades de cada público leitor, a nível coletivo e individual. Sobre essa questão plástica da Literatura e de sua recepção, Mirian H. Y. Zappone e Vera Helena G. Wielewicki, em seu artigo *Afinal, o que é Literatura?* (2009) acrescentam outra questão importante, no presente contexto:

Outra forma de percebermos as diversas possibilidades de leituras de um texto literário é a forte relação entre a literatura e as outras artes, como a pintura e o cinema, além da televisão e da música. Um texto literário serve de argumento para a criação de outros textos literários, dialogando entre si, bem como para a criação de textos visuais ou musicais, por exemplo. Narrativas épicas viram quadros, romances viram filmes e desenhos animados, poemas viram canções populares. A linguagem literária é traduzida em outras linguagens, aguçando o senso crítico e a criatividade de leitores, espectadores e ouvintes. Em contato com essas diversas leituras, o público encontra sugestões para suas próprias produções e significados (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p. 29).

Nesse sentido, além de a leitura do texto literário ser repleta de camadas de sentidos, pela própria característica de se configurar como uma arte, é importante levar em conta as potencialidades e as efetivações de diálogo com outras linguagens artísticas, seja como ponto de partida, seja como ponto de chegada. Isso quer dizer que tanto a arte literária pode ser traduzida em outras linguagens, quanto sua construção pode ser motivada por outras artes e, ainda como uma

terceira possibilidade, é importante incluir a existência de linguagens mistas, como é o caso do gênero textual “canção”, por exemplo, em que convivem, numa mesma obra, a Música e a Literatura.

Sob esse aspecto, a escola pode lançar mão de inúmeros caminhos que promovem o desenvolvimento de seu público discente, em concordância com as concepções veiculadas pela Base Nacional Comum Curricular, em vários quesitos, tendo aqui o destaque para a Área de Linguagens, cuja “[...] finalidade é possibilitar aos estudantes [...] ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 63).

Na escola, importa acrescentar, a leitura do texto literário contribui para o autoconhecimento de seus leitores, na medida em que possibilita uma experiência que abarca expressivamente os três níveis de leitura mencionados por Maria Helena Martins, no livro *O que é leitura* (2012). Os referidos níveis são: sensorial, emocional e racional, sempre simultâneos, mesmo que um deles se destaque, “[...] segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere.” (MARTINS, 2012, p. 37). Essas condições, pode-se afirmar, são profundamente afetadas conforme se organiza o planejamento docente, que sempre é organizado conforme a concepção de leitura que o/a professor/a adota.

Sobre a leitura do texto literário, com objetivos didáticos em destaque, José Edilson Amorim, em seu trabalho intitulado *Leitura, análise e interpretação* (2003), afirma que

A leitura, principalmente enquanto escolha motivada pela necessidade de aprendizagem sistemática, é uma atitude de conhecimento que vamos formando, e que vai se incorporando à nossa experiência vivida, como todas as outras coisas que precisamos aprender para viver (AMORIM, 2003, p. 47).

Portanto, concordando com Amorim, pode-se considerar que os processos de leitura do texto literário, na escola, misturaram-se ao aprender a viver, já que “[...] dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler, lendo. Eu diria vivendo. (MARTINS, 2012, p. 14), pois ler é um caminho de construção de sentidos e, nesse contexto, é pertinente indagar “O que ensinamos quando ensinamos a ler?” (COLELLO, 2010, p.1), ou, mais especificamente, o que ensinamos por meio da leitura específica do texto literário?

Para esboçar uma possibilidade de resposta (ainda que bastante insuficiente), importa voltar a destacar o contexto de aplicação da leitura do texto literário focado neste texto, que é o do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, em cuja base encontra-se o ciclo de alfabetização. Maria Helena Martins recorda que

[...] é sabido que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos. Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia [...] (MARTINS, 2012, p. 23).

É nesse ponto de compreensão que se faz presente um con-

ceito de letramento que, no mínimo, considera “[...] a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais [...]” (grifo da autora, SOARES, 2021, p. 29). Porém, é importante lembrar a afirmação anterior a respeito das especificidades da leitura do texto literário, o que leva a um conceito mais específico: o do “letramento literário”, mais especificamente aquele concebido como “processo de escolarização da literatura” (COSSON, 2016, p. 12).

Segundo Cosson,

O letramento literário [...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2016, p. 12).

Seguindo esse pensamento, é de suma importância elaborar estratégias que promovam o desenvolvimento do gosto pela leitura e, mais ainda, o prazer de ler o texto literário, dessa experiência obtendo várias possibilidades de expansão dos conhecimentos, sejam aqueles sistemáticos e programados no repertório escolar, sejam aqueles próprios da singularidade subjetiva, isto é, aqueles que promovem o autodescobrimento, em diversos níveis. Assim é que se forma a proposta metodológica aqui esboçada e

que será exposta adiante, com vistas a contribuir para o enriquecimento dos processos de alfabetização e letramento, tendo como foco alguns caminhos para o letramento literário.

3. DOS TEXTOS ESCOLHIDOS

Com o objetivo de focar a proposta aqui apresentada, foram escolhidos como exemplo os poemas “O elefante” e “Pedras”, ambos de Roseana Murray. Evidentemente tratam-se apenas de possibilidades de leitura, sendo o/a professor/a sempre aquele/a que, por meio de um constante exercício de diagnóstico mediante as realidades de seu/s público/s, faz suas escolhas. Importa acrescentar que o/a docente pode desenvolver caminhos para selecionar os textos literários a serem lidos, junto com seus/suas alunos/as, respeitando e estimulando interesses de apreciação dos textos.

A sequência didática aqui proposta tem como ponto de partida aquela apresentada por Cosson em seu *Letramento Literário*, onde o pesquisador explica: “A sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.” (COSSON, 2016, p. 51). Porém, a fim de se adequar ao contexto fundamental do público para o qual se direcionam as discussões aqui apresentadas, serão feitas algumas modificações, tanto no aspecto de reduções quanto de ampliações de procedimentos.

Antes, porém, de apresentar a sequência, é importante expor os textos motivadores que podem ser lidos em bloco ou usados em sequências didáticas específicas e diferenciadas, estando essa decisão relacionada a cada contexto, adequando-se aos objetivos pedagógicos de cada docente.

A seguir, o primeiro texto, o poema intitulado “O elefante”, escrito por Roseana Murray:

De que tamanho será
um sonho de elefante?
Deve ocupar três noites inteiras e mais a metade de um dia
De que tamanho será
um suspiro de elefante?
Deve ser ainda maior
do que o maior dos gigantes...
E um soluço de elefante
de que tamanho será?
Deve ser tão grande quanto as árvores
de sua floresta distante...²

Como se pode notar, o texto apresenta perguntas incomuns que motivam respostas também incomuns. O tamanho do “sonho de um elefante”, de “um suspiro de elefante” e de “um soluço de elefante”, no poema, é uma medida forjada em uma livre experiência imaginativa. Ao considerar essa característica, tanto na formação das perguntas quanto das respostas, é possível comparar com um modo comum de fala das crianças, o que pode gerar uma identificação entre elas e o modo como o poema apresenta seu conteúdo, a depender de como a leitura seja realizada dentro ou fora da sala de aula.

Já o segundo poema, de mesma autoria do anterior, chama-se “Pedras”:

Com quantas pedras
se faz uma rua?

² Disponível em: <https://www.educlub.com.br/poemas-infantis-de-roseana-murray/>. Acesso em: 13 out. 2022.

Quem já contou?
Quem vai contar?

E se forem pedras azuis,
pedras feitas de luar?

Ou pedras amarelinhas
que se acendem
num só olhar?

Pedras brancas de algodão,
pedras macias de pisar...

Com quantas pedras
se faz uma rua?

Com quantos degraus
se chega à lua?

Quem já contou?
Quem vai contar?
(MURRAY, 2004, p. 4)

Assim como ocorre em “O elefante”, em “Pedras” há a presença de questões que movimentam todo o caminho imaginativo proporcionado pela leitura do texto. As perguntas já se desenhavam como cogitações ludicamente montadas, como acontece na penúltima estrofe que desconstrói a lógica dos saberes pontuais ao perguntar “Com quantos degraus/ se chega à lua?”.

Essas breves inferências a respeito dos textos agora apresentados têm o objetivo de elucidar que a tarefa a ser desenvolvida por meio das estratégias de leitura do texto literário não pode ser restrita a uma leitura literal. Essa tarefa, necessariamente precisa levar em conta a presença da metáfora que, quan-

do percebida e degustada, gera experiências voltadas à fruição, à imaginação, ao sonho e, somente após tais experiências é que devem ser direcionadas à construção de um conhecimento mais sistematizado e pontual, como por exemplo (muito livre), de certos elementos gramaticais a serem reconhecidos em um determinado texto.

4 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Retornando aqui à sequência didática proposta por Rildo Cosson, composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, agora se torna viável tratar de uma possibilidade de adaptação da mesma a um contexto de aplicação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro momento, denominado como “motivação”, configura-se como o conjunto de procedimentos que prepara e estimula a leitura a ser realizada. É uma aproximação direcionada para cada texto a ser lido e pode ser voltada ao tema (temática), à estrutura da obra (estrutural), ou mesmo de outra base que o contexto permitir.

É importante acrescentar que antes dessa etapa, há que se pensar em uma seleção de textos, o que pode ser feito por parte apenas do/a docente ou em conjunto com a turma, como por exemplo, nas situações de visita a bibliotecas em que os/as estudantes escolhem seus títulos por conta própria.

Cosson destaca o fato de que

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A

construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. [...] chamamos de rito de passagem [...] (COSSON, 2016, p. 55).

Portanto, concordando com Cosson, a motivação é aquela fase de preparação, antes da leitura propriamente dita, que pode ser realizada na sala de aula por meio de uma conversa motivada por perguntas. Tratando de “O elefante” e “Pedras”, podem ser feitas perguntas tais como “Quem já viu um elefante?”, “Será que o elefante suspira? Será que ele soluça?”, “Como é o chão da rua da sua casa? Tem pedras? Você já brincou de contar as pedras da sua rua?” e assim por diante, a depender do que for suscitado pelo momento, dentro de uma conversa lúdica e espontânea.

O segundo momento tende a ser breve e informativo. Trata-se da “introdução” e volta-se para o oferecimento de dados pontuais a respeito do texto, tais como o título e a autoria. A introdução volta-se, portanto, para as características da materialidade ou virtualidade de veiculação do texto, bem como da informação sobre outros dados que forem importantes de serem informados.

Na introdução, aconselha-se evitar tornar esse momento muito prolongado. Claro que as crianças vão se interessar por saber quem é Roseana Murray, onde mora e o que faz, mas o destaque da experiência de leitura do texto literário encontra-se justamente no contato com o texto. Além disso, deve-se evitar a tendência ao biografismo que se constitui como uma espécie de desvio do conhecimento da obra para um destaque voltado às pessoas que as escreveram.

O terceiro momento, no presente contexto, pode ser chamado de “Leitura 1” e, neste ponto há uma adaptação do que é proposto na sequência didática apresentada por Cosson, que chama esse momento como “Leitura” apenas. Aqui, são bem-vindos os procedimentos que fazem uma primeira exploração do texto que pode ser uma leitura solitária, ou realizada pelo/a docente (leitura dialogada) ou por um/a colega, entre outras possibilidades contextuais.

No caso da leitura de histórias, Cosson destaca:

Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta (COSSON, 2016, p. 63).

Isso quer dizer que, no caso da leitura dos poemas escolhidos como exemplo para a proposta de sequência didática aqui apresentada, jamais se poderia dizer que a mesma se tornaria dispensável a partir de informações que afirmassem “o texto fala sobre o tamanho do elefante” ou “o texto se resume em contar coisas que nem sempre podem ser contadas” etc., pois nada substituiria a experiência estética da leitura dos poemas propriamente ditos. Não por acaso, essa leitura pode ser chamada como experiência estética, pois extrapola uma compreensão literal dos textos e permite o mergulho (pessoal e coletivo) em seus aspectos lúdicos, imaginativos, singulares e infinitamente capazes de serem explorados, sem que as sensações e emoções da referida experiência se tornem repetitivas ou esvaziadas.

O quarto momento pode ser chamado de “Leitura 2” e é pensado com vistas ao aprofundamento nas camadas de imer-

são nos sentidos do texto. Os procedimentos adotados nesta fase são decididos de acordo com a dinâmica singular de vivência da leitura que cada turma poderá ter (Uma criança lê para as outras? Uma leitura cênica? O que poderá caber nesse momento?).

Evidentemente essa fase de trabalho com o texto literário está implícita em “Leitura”, apresentada no texto de Cosson, e a presente adaptação se volta muito mais para um detalhamento dessa passagem do percurso, já que a especificidade da proposta convida a assim proceder. Vale acrescentar que, mesmo destacando aqui apenas os momentos de “Leitura 1” e “Leitura 2”, cada professor/a pode decidir realizar várias leituras e, especialmente no caso do trabalho com poemas, essa postura é a mais aconselhada, pois o sabor do texto é específico a cada possibilidade que se empreende: ler em voz alta, ler em grupo, ler solitariamente, ouvir outra pessoa lendo e assim por diante.

Por último, e de acordo com a proposta de Cosson, chega-se ao momento da “Interpretação”. O pesquisador explica que “As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.” (COSSON, 2016, p. 66). É o que, no presente contexto, pode ser chamado de “Partilhas” e trata-se do momento do registro resultante da leitura.

Cosson explica que

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2016, p. 68)

Sob o interesse de realizar as partilhas de leitura, portanto, assim como é o pensamento em relação aos outros pontos da sequência didática aqui em questão, é válido considerar cada contexto. Principalmente por se tratar de uma proposta voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ludicidade é um elemento fundamental a ser utilizado na linguagem didática a ser empregada, incluindo esse momento de finalização de um percurso que pode carregar inúmeros interesses, sem ficar restrito ao ensino da língua, mas pode abarcar várias possibilidades de letramentos, considerando a estrutura de cada texto, bem como seus temas.

Assim, o percurso que foi proposto neste texto, é composto por fases que se organizam na sequência “Preparação, Introdução, Leitura 1, Leitura 2 e Partilhas”. Como se pode observar, essencialmente não houve uma mudança mais profunda na estrutura dessa proposta em relação à que é apresentada por Rildo Cosson, mas apenas uma variação de nomenclaturas que se moldam ao contexto específico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a breve discussão sobre o texto literário e o letramento literário, é possível constatar que a proposta de sequência didática aqui apresentada está aberta aos diversos contextos, podendo ser adaptada, de acordo com as necessidades. Uma audição de texto literário, por exemplo, pode ser transformada em uma leitura dialogada quando o contexto é o das crianças que ainda não foram alfabetizadas e todo o caminho possui suas flexibilidades para se adaptar ao que melhor funciona para cada público e dentro do planejamento de cada docente.

Uma questão importante a ser lembrada diz respeito às especificidades da linguagem literária, como se pode constatar, embora superficialmente, por meio da exemplificação feita com os poemas “O elefante” e “Pedras”, de Roseana Murray, ao longo deste texto. Esse reconhecimento de especificidade leva a pensar também em um tratamento específico para o texto literário e este pode ser de variadas modalidades (poemas, contos, lendas etc).

É fundamental, portanto, pensar que os/as docentes são aqueles/as dos/as quais se espera, em primeiro lugar, que possuam uma relação muito profunda com leituras de caráter diversificado, especialmente a leitura literária. Somente assim, junto a um planejamento cuidadoso, é que o manejo com as possibilidades de construção de sentido pode ser mais efetivo, bem como a ampliação de caminhos metodológicos.

Como ponto de fechamento da proposta que aqui foi brevemente elucidada, importa destacar que é pertinente valorizar cada fase vivenciada no percurso da leitura do texto literário. Isto quer dizer que momentos como a Motivação, a Introdução e as Partilhas podem ser considerados como pilares, bases que sustentam as Leituras, sendo as primeiras aquelas que podem abrir as portas das expectativas e as últimas, aquelas que fecham o ciclo deixando o gosto pelo que foi vivido, podendo até transformarem-se em outra espécie de preparação para novos momentos de leitura.

A discussão aqui enfocada, portanto, não esgota a temática que envolve o texto literário e suas especificidades, além dos inúmeros caminhos possíveis a direcionamentos de leitura, sempre positivamente transformadores para todas as pessoas envolvidas nos caminhos do ensino e da aprendizagem, na escola. Porém, mesmo sem esgotar o assunto, é pertinente con-

siderar que é sempre válido trazer reflexões que possam, em algum nível, contribuir para experiências instigantes de leitura, principalmente quando se trata da leitura do texto literário, esse que faz parte do universo artístico da palavra, a Literatura.

REFERÊNCIAS

AMORIM, José Edilson. Leitura, análise e interpretação. In: PINHEIRO, Helder (Org.). **Pesquisa em Literatura**. Campinas Grande: Bagagem, 2003. p. 47-82.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Concepções de leitura e implicações pedagógicas**. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/a046ed5f-f9e6-4a3e-888d-2cf04451c00a/Concep%C3%A7%C3%B5es%20de%20leitura%20e....%20%282020%29.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. [Coleção polêmicas do nosso tempo – 4]. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 10 jul. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. [Coleção Primeiros Passos – 74].

MURRAY, Roseana. **Caixinha de Música**. Rio de Janeiro: Manati, 2004.

MURRAY, Roseana. **O elefante**. Disponível em: <https://www.educlub.com.br/poemas-infantis-de-roseana-murray/>. Acesso em: 13 out. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

ZAPPONE, Mirian H. Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal o que é literatura? In.: BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 19-30.

PARTE II

***Estágio Supervisionado,
Formação de
Professores e Ensino***

RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL ENTRE A COMPLEXIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE PRÓPRIA DO CURSO DE LICENCIATURA

Danielle Camelo

PARA INICIAR A CONVERSA...

Nos últimos anos, especialmente a partir da segunda década dos anos 2000, temos assistido, no Brasil, a um crescimento do debate em torno de conceitos como “Didática da História” e “Consciência Histórica”. Tais noções aparecem em monografias de conclusão de cursos de graduação, dissertações e teses vinculadas a Programas de Pós-Graduação cujo campo de pesquisa é o Ensino de História. Também acompanhamos diálogos em eventos presenciais ou em plataformas digitais promovidos por entidades acadêmicas que tratam da formação de professores/as de História e/ ou Historiadores/as.

As referidas temáticas ganham destaques, sobretudo, pela influência da escola alemã que, em nosso país, tem JörnRösen como grande farol. Cumpre destacar que a noção de “Didática da História” não se resume ao modo como os conteúdos históricos precisam ser ensinados nas escolas. Os estudos dedicados a ela, indicam que a mesma configura-se como um campo do conhecimento que se preocupa com a História na escola, mas também com a circulação da História no meio social. Segundo Cardoso:

A EXPRESSÃO “didática da história”, tradução da palavra alemã *Geschichtsdidaktik*, define o campo criado pelos historiadores da República Federal da Alemanha após a II Guerra Mundial para pesquisar não apenas o ensino de história na escola básica, mas também a circulação social da história de uma maneira mais ampla: a história nas comemorações cívicas, nos monumentos, na televisão, nos videogames, na internet, na literatura, no cinema, no teatro, nos museus, no turismo, nas festas populares, nos memoriais, nos jornais e revistas etc (CARDOSO, 2019, p. 79)

Outro ponto importante a ser destacado sobre a “Didática da História” diz respeito à relação que estabelece entre o Ensino de História e a Teoria da História. De acordo com a tradição alemã, o ensino de História deve ser pautado no campo da Teoria da História.

Eis o motivo pelo qual inicio esse texto trazendo Rüsen e seus companheiros epistêmicos como Klaus Bergmann e Annette Kuhn. Não pretendo aqui socializar um estudo crítico sobre a “Didática da História”, mas tomo como ponto de partida para adentrar em minhas reflexões, posto que tal perspectiva causa-me profundo incômodo.

Defendo a tese de que o Ensino de História é um campo do conhecimento construído por inúmeros objetos e que possui suas complexidades. Sendo assim, não corroboro com a perspectiva de que existe uma relação de dependência ou subserviência do campo do Ensino em relação ao campo da Teoria da História.

Ao encararmos a complexidade do Ensino de História, passamos a refletir também sobre as especificidades da formação de professores/as para atuarem na Educação Básica, ou seja,

pensamos sobre o curso de Licenciatura em História e sua tradicional relação com o Bacharelado. É nesse contexto que apresento minhas concepções acerca da relação entre complexidade do Ensino de História e Identidade Própria de Cursos de Licenciatura com o objetivo de construir entendimentos sobre a relação indissociável entre as duas categorias.

NOÇÕES DE IDENTIDADE E COMPLEXIDADE

Para darmos continuidade às reflexões sobre indissociabilidade entre complexidade do campo do Ensino de História e a Identidade Própria dos cursos de Licenciatura, cumpre anunciar as noções de identidade e complexidade que me acompanham neste texto.

Sabemos que a definição de identidade está vinculada a diversas abordagens epistemológicas. Aqui, corroboramos com a proposição trazida por Silva (2003) quando afirma que a identidade só pode ser compreendida na sua relação com a diferença. A identidade corresponde àquilo que se é; àquilo que guarda particularidades. A singularidade que marca a identidade não existe por si, pois há um contexto que a produz e que ela mesma produz. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que a identidade é uma construção histórico-social em permanente transformação.

No que se refere à complexidade, lanço mão da Teoria Complexa de Edgar Morin. Ainda que, atualmente, a Ciência Moderna Ocidental venha sofrendo inúmeras críticas, acredito que a noção de complexidade trazida por Morin responde aos nossos questionamentos quando refletimos sobre a formação docente em cursos de licenciatura, sobretudo porque para o referido te-

órico (MORIN, 2000), o paradigma da complexidade é aquele que está em oposição ao paradigma da simplificação, mas sem negar o caráter complementar de ambos.

COMPLEXIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE PRÓPRIA DO CURSO DE LICENCIATURA

Tradicionalmente, os cursos de licenciatura em História (assim como os demais), no Brasil, apresentavam - até meados dos anos 2000 - um perfil formativo conhecido como “modelo 3+1”. Com essa proposta curricular, os/as professores/as em formação passavam os três primeiros anos do curso dedicados/as aos estudos específicos do campo da História. Somente no último ano, havia a imersão do que chamamos de formação pedagógica³, incluindo a vivência nos estágios supervisionados.

Tal realidade apontava para uma formação docente afastada da escola e dos debates educacionais, como também concebia a formação pedagógica como um complemento à formação do bacharelado. A área de Educação seria, apenas, um suporte, um complemento à formação docentes. O argumento central para esta perspectiva estava na ideia de que os/as docentes seriam, antes de tudo, historiadores/as, ou seja, profissionais que deveriam priorizar a pesquisa histórica.

O caminho para a desconstrução do referido paradigma tem sido marcado por inúmeros debates. Dentre eles, destaco a contribuição valiosa trazida pelas professoras Letícia Mistura e

³ Denominamos de formação pedagógica o processo de formação institucional docente que tem como objetivo a construção de saberes da área de Educação, sejam eles próprios desta área ou em diálogo com áreas afins.

Flávia Caimi (2020), de que o Ensino de História não se configura somente como um objeto de estudo, mas sim como campo que não é subalterno a nenhum outro. É campo porque trata de muitos objetos: conteúdos históricos, metodologias de ensino, didática histórica, avaliação, saberes docentes, formação de professores, currículo, dentre outros.

Pensar o ensino de História como campo é enxergá-lo em sua devida complexidade, fugindo das simplificações que historicamente lhes foram atribuídas. “A legitimidade do Ensino de História como espaço de interesse investigativo parece ter sido sempre encontrada entre tensões, como ensino versus pesquisa, teoria versus prática, licenciatura versus bacharelado” (MISTURA; CAIMI, 2020, p. 93).

Do vasto campo do ensino de História e de sua complexidade, dedico minhas reflexões à formação de professores/as, como sinalizado desde o princípio deste texto. Cumpre destacar que compreendo o processo de formação docente como contínuo, sendo este vivenciado em espaços formais de educação (instituições formadoras e aquelas em que se exerce o ofício da docência) e espaços não formais. Nesse sentido, a formação de professores/as abarca as dimensões inicial e continuada que ultrapassam os muros das instituições.

Ciente da amplitude do debate e dos espaços de formação docente, direciono minha análise para a formação inicial de professores/as, especificamente para a formação nos cursos de licenciatura em História, pois analisando a licenciatura em História, podemos mirar na indissociabilidade entre a complexidade do campo do ensino e a identidade própria do curso em questão.

Sabemos que a licenciatura em História tem como objetivo a formação de docentes que atuarão na educação básica, porém,

mesmo com aspectos relevantes para a construção do paradigma da identidade própria, sinalizado pela implantação de instrumentos normativos como as Resoluções CNE/CP nº1/2002, CNE/CP nº2/2002⁴ e CNE/CP nº 2/2015, bem como por avanços no debate teórico acerca do campo do Ensino da História, ainda persiste defesas de que o curso de licenciatura deva privilegiar a formação do/a historiador/a como se esta condição garantisse qualidade ao processo formativo e uma elevação do status social do/a professor/a de História.

Tal concepção permeia o argumento de muitos sujeitos partícipes dos debates sobre as reformas curriculares de cursos de História e ainda circula por produções acadêmicas, eventos, reuniões departamentais e corredores de instituições de ensino superior. É certo de que há cenários de muitos conflitos epistemológicos, de disputas discursivas em torno dos currículos do curso de licenciatura e de seus objetivos, mas que, no fundo, trazem à tona debates consagrados da área da Educação: a relação teoria-prática e ensino-pesquisa.

Ao reforçar a ideia de que o/a docente é, antes de tudo, um/a historiador/a, ou seja, um/a bacharel, consolidamos a perspectiva formativa do modelo “3 + 1” cujas origens remontam da década de 1930 quando os primeiros cursos de formação de professores, em nível superior, traziam o bacharelado como formação base para os/as docentes e o “ano da Didática” como um com-

⁴Para aprofundar o debate sobre os instrumentos normativos e marcos regulatórios referentes às reformas curriculares de cursos de licenciatura, consultar: FARIAS, Danielle Cristine Camelo. Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

plemento aos estudos da área de referência (SAVIANI, 2009).

Essa estrutura guarda em si a ideia de que na relação teoria-prática, cabe ao saber de referência abraçar as questões teóricas enquanto a área da Educação cuida de sua aplicabilidade; já na relação ensino-pesquisa, consiste a noção de que só há prática de pesquisa quando se estudam os conteúdos específicos. Apaga-se a ideia de que se faz pesquisa educacional e que o/a professor/a é um pesquisador/a também da área de educação, ou seja, quando falamos da História, apagamos a ideia do Ensino de História como campo e o reduzimos a um objeto.

Os conflitos epistêmicos e políticos envolvendo diversas áreas do conhecimento na materialização do currículo nos cursos de licenciatura não foram inaugurados recentemente. Saviani (2009, p.151) já anunciava que o “grande nó” da formação profissional docente está em escolher se devemos privilegiar a formação da área de referência ou a formação pedagógica.

Não tenho a pretensão de apontar caminhos e soluções para as políticas curriculares das instituições, tendo em vista que compreendo as relações político-pedagógicas que permeiam, individualmente, cada instituição e, dentro dela, cada organização departamental. O que busco aqui é defender e reiterar minha tese de que os cursos de licenciatura, dentre eles o de História, possuem identidade própria, portanto, precisam ser pensados em suas especificidades e a partir da complexidade do campo do ensino visando uma “isonomia epistêmica” (CUNHA, 2001) entre os saberes da formação.

Ao lançarmos o nosso olhar para o campo do ensino de História e a formação de seus/suas professores/as, podemos citar o trabalho de Monteiro e Penna (2011) que nos trouxe grande contribuição por atribuir ao ensino de História a noção de “lu-

gar de fronteira”, pois “a fronteira é o lugar onde são demarcadas as diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.194).

A partir de uma leitura atenta acerca do conceito de fronteira, compreendo que as autoras não pretendem ressaltar o que há de bélico nos espaços fronteiriços, mas mostrar que mesmo com as particularidades dos espaços, há possibilidades de encontros para que possamos reconhecer o que é próprio de cada campo e o que se constrói, exatamente, onde o encontro acontece.

Não se trata aqui de romantizar a formação de professores de História. Sabemos que todo processo de formação, sendo ele institucionalizado, é também espaço de disputa e cenário de conflitos porque é marcado pela experiência de sujeitos diversos que carregam consigo uma infinidade de conhecimentos, valores, crenças, ideologias... Cabe aqui pensar que o ensino de História não precisa ser enquadrado em uma área do conhecimento tomando para si a responsabilidade de formar professores/as. A formação docente é complexa, portanto, afirmar que o ensino de História e a formação de seus/suas professores/as é um campo que depende do campo da Teoria da História - por exemplo - é desconhecer a docência nas duas dimensões teóricas e práticas.

Autores consagrados no debate sobre saberes docentes como Tardif (2002), Pimenta(2005), Gauthier et al. (2006) e Shulman (2014) afirmam que a docência é composta por saberes múltiplos de origens diversas e que dialogam entre si. Quando focamos a nossa análise na História, não podemos pensar diferente. Tomemos como exemplo uma aula de História para o 6º ano do ensino fundamental onde o/a professor/a está diante

de uma situação problema cuja questão a ser resolvida é o uso do instrumento avaliativo coerente para um determinado tipo de conteúdo ou para um determinado objetivo de aprendizagem de um/a aluno/a portador/a de deficiência. O conhecimento histórico é suficiente para tal situação? O saber pedagógico é, neste contexto, coadjuvante?

Se mantivermos a turma de 6º ano como referência, é possível pensar numa situação em que um/a estudante venha questionar o/a professor/a sobre algum dado da História do Brasil, pois teve acesso ao conteúdo em algum canal do YouTube ou em qualquer outra plataforma digital. Nesse momento, é nítida a necessidade do/a docente em ter propriedade do conhecimento histórico e de questões metodológicas acerca do ensino de História para dialogar com o/a aluno/a. É importante que seja um/a pesquisador/a da História e de suas proposições revisionistas. Nesta situação, o saber disciplinar mobilizado tem privilégio.

Trago os dois exemplos para corroborar com a perspectiva de Maurice Tardif (2002) de que os saberes docentes não são hierarquizados de modo definitivo. De acordo com o autor, é durante a sua prática pedagógica que o/a docente privilegia um saber em detrimento do outro já que são as demandas da realidade que darão o tom da ação do/a professor/a.

Penso que o debate sobre saberes docentes tem grande valia para compreendermos a noção de identidade própria dos cursos de licenciatura e a complexidade do campo do ensino, porque nos permite visualizar o cenário construído com múltiplos conhecimentos de igual importância para a formação do/a licenciando/a, conhecimentos esses que precisam estar numa relação dialógica, pois se estiverem numa relação permanente de disputa, há o esvaziamento epistêmico do processo formati-

vo, além de comprometer negativamente as experiências com o ensino e a aprendizagem da História nas escolas.

Desse modo, um curso de licenciatura em História necessita pensar e propor formação de excelência na área de História, mas sem esquecer de que os sujeitos em formação terão a escola como campo de atuação profissional. É urgente também ter excelência na formação em Educação. Pensar os/as licenciandos/as sempre na interlocução com o seu saber histórico e na ideia da relação teoria-prática e ensino-pesquisa como unidade.

Estou certa, como docente dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia e como pesquisadora da formação de professores/as de História, de que este não é um caminho fácil, porém, se ao menos não mantivermos nossas reflexões distantes dos reducionismos, estamos fadados/as a mais um dos muitos retrocessos que temos vivenciado nos últimos tempos.

PARA A CONVERSA CONTINUAR EM OUTROS ESPAÇOS...

A produção ora compartilhada tem caráter ensaístico, pois assume o propósito de defender uma tese acerca da relação entre a complexidade do campo do Ensino de História e a identidade própria do curso de Licenciatura. Do mesmo modo, busca levantar reflexões e fomentar debates que resultem em tantos outros escritos. Com base no seu caráter provocativo, gostaria de anunciar questões que se configuram como desdobramentos do que venho pensando sobre relação entre ensino e formação de professores.

Um primeiro aspecto a ser pensado é o cenário de mudança por que vem sofrendo a educação básica brasileira - em seus diversos níveis e modalidades - desde os anos de 2016. Tais mu-

danças estão no bojo das nuances e reorganizações políticas que resultaram em ações epistemologicamente duvidosas. Dentre o conjunto de ações, vale salientar a versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja proposta para o ensino de História foi alvo de críticas por parte de docentes, pesquisadores/as, instituições formadoras e associações científicas como a ANPUH (Associação Nacional de História) e ABEH (Associação Brasileira de Ensino de História).

A BNCC tem indicado um ensino de História pautado em habilidades e competências que privilegiam uma tradição eurocêntrica, sem respeito às diversidades, além de silenciar questões de gênero. Para o Ensino Médio, especialmente, coloca a História como componente curricular coadjuvante na formação dos jovens. Diante disso, questiono: estaria a BNCC propondo um ensino de História que não reconhece sua complexidade?

No campo da formação docente, gostaria de chamar atenção para o documento da Base Nacional Curricular (BNC- Formação) que, vinculada à BNCC e diferente das Resoluções CNE/CP nº1/2002, nº2/2002 e nº1/2015, não apresenta fundamentos para a formação de professores/as com ênfase na identidade própria. O documento baseia-se na noção de competência (aos moldes de Philippe Perrenoud) cujo objetivo principal da docência é o “saber-fazer”. Há um esvaziamento da erudição, das discussões epistemológicas e um privilégio da concepção de aplicabilidade de ações. Sendo assim, a BNC-Formação contribui para a isonomia epistêmica necessária aos cursos de formação docente?

As questões lançadas merecem estudos mais acurados, sem dúvidas, porém, meus estudos sobre ensino de História e Formação de Professores, assim como as experiências enquanto docente de cursos de licenciatura, especialmente, de estágio

curricular, mostram que as políticas educacionais - incluindo a implantação da BNCC, da BNC-Formação, a reforma do Ensino Médio, os cortes nos investimentos das universidades e institutos federais, bem como a criminalização das atividades de pesquisa - vão na contramão do que propostas e debates teóricos consistentes pensam para a educação do nosso país.

Concluo este texto na esperança de que a universidade pública volte a ser reconhecida e valorizada como *locus* de produção do conhecimento e formação de professores, que debates sejam ricos em suas diversidades epistêmicas e em respeito aos indivíduos, que a educação volte a ser pauta de privilégio no projeto de nação. Produzir um ensaio em tempo pós-pandêmico, ainda com muitas feridas abertas, é resultado de muitas batalhas travadas. Num cenário em que o negacionismo tenta nos sufocar, nossa produção intelectual é a maior forma de permanecermos vivos⁵.

⁵ O texto foi produzido entre os anos de 2021 e 2022 quando o Brasil enfrentava ainda as dores da pandemia de Covid-19 e de um governo negacionista em relação à ciência e à educação. Por outro lado, vislumbrávamos possibilidades de mudanças que começaram a aparecer, graças a chegada de um novo governo, no momento do lançamento desta obra.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Odilmar. **Didática da História**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura. **Interface _ Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n.5, p.92-116, jul./out. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteiras. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191- 211, jan./abr. 2011.

MORIN, Edgard. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

OS CENTROS DE TREINAMENTOS DE PROFESSORAS/ES NA PARAÍBA (1962 – 1970)

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

1. INTRODUÇÃO

Este estudo se originou no âmbito do desenvolvimento da pesquisa interinstitucional intitulada: *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO, MA, RJ, MS, RS (décadas de 40 a 70 do século XX)⁶. Todavia, aqui nos detivemos aos últimos anos, ou seja, a partir de 1962, quando foram iniciadas as discussões acerca da criação de Centros de Treinamentos de Professores primários e a encerramos considerando o ano de 1970, uma vez que no ano seguinte foram fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), marcando na nossa perspectiva o início de um outro momento da história da educação brasileira. Consoante a isso, o presente trabalho tem como objetivo analisar alguns aspectos relacionados ao processo de implementação, na Paraíba, de três Centros de Treinamentos de Professores, localizados nos municípios de Alagoa Grande, de Sousa e de Sapé, no contexto das discussões relativas às políticas educacionais destinadas à

⁶ Projeto de pesquisa coordenado nacionalmente pela profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba e que contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Chamada Universal MCTI/CNPq nº 01/2016, Faixa C.

formação e/ou requalificação de professoras/res que deveriam atuar, sobretudo, nas escolas públicas, especialmente nas zonas rurais e nas pequenas cidades localizadas no interior paraibano.

O estudo se encontra aportado pela diversidade de fontes, entre as quais destacamos os Decretos-leis nacionais; boletins publicados pelo Inep; leis e regulamentos elaborados no respectivo Estado paraibano; Mensagens e relatórios elaborados pelos governadores e interventores e encaminhados às Assembleias Legislativas ou ao Presidente da República, além das notícias publicadas no jornal A União. Parte significativa dessa documentação se encontra no Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte, vinculado à Fundação Espaço Cultural (Funesc), no Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP), no Setor de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba, no Arquivo dos Governadores, pertencente à Fundação Casa de José Américo, todos localizados na cidade de João Pessoa.

Foi, portanto, a partir da mencionada base documental que procuramos produzir um conhecimento histórico-educacional na perspectiva teórico-metodológica crítica e problematizadora. Para tanto, nos detivemos nas noções temporais, que dão sentido ao passado, tomando como referência os estudos realizados por Eric Hobsbawm, especialmente a partir de alguns artigos do seu livro *Sobre a História* (1998). Assim, nesses escritos verificamos que o autor, não raras vezes, realça que a “imperfeita” reconstrução do passado se dá pela identificação das constantes mudanças, uma vez que elas se tornam a sua própria legitimação ancorada em um passado transformado. (HOBSBAWM, 1998, p. 30).

Quando mencionamos as noções temporais, estamos nos referindo aos conceitos de sucessão ou ordenamento, duração, simultaneidade, semelhanças/diferenças, mudanças/permanên-

cias. Esses são conceitos basilares que sustentam alguns aspectos relacionados à produção do conhecimento histórico, ou seja, eles possibilitam aos historiadores construir suas narrativas que, a depender da problematização em torno do objeto, priorizam um ou mais de um conceito em detrimento dos outros. Nesse sentido, todos eles, isoladamente ou de forma consorciada, nos ajudaram a dar sentido ao passado aqui em estudo.

Assim, objetivando dar inteligibilidade tanto às fontes consultadas quanto ao sentido do passado concernente à história das três instituições acima mencionadas destinadas à formação de professoras/es é que dividimos este capítulo em dois itens, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro item, realizamos algumas reflexões mais gerais acerca da origem dos centros de treinamentos de professoras/es ou do magistério como um projeto vinculado aos ideais escolanovistas, tendo como seu principal defensor o influente intelectual Anísio Teixeira. No segundo, detivemo-nos na pretensão de ser instalado na cidade de João Pessoa de um Centro de Treinamento que abrigaria uma Escola de Especialização Rural.

2. ANÍSIO TEIXEIRA E OS CENTROS DE TREINAMENTOS DE PROFESSORAS/ES PRIMÁRIOS

As discussões sobre a necessidade da criação de centros de treinamentos de professoras/es ou do magistério, como também poderiam ser denominados, tomaram uma maior dimensão, inclusive internacional, quando Anísio Teixeira proferiu discurso intitulado: *Centros de Treinamento de Professôres Primários*, durante a realização da Conferência sobre e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, ocorrida em Santiago

do Chile, em março de 1962.

Para Anísio Teixeira, a criação dessa nova modalidade de formação do magistério destinava-se àqueles/as que tivessem “[...] concluído os estudos de segundo nível, no primeiro ou segundo ciclo”, ou, melhor explicando, nas escolas normais ou nas escolas normais regionais que já se encontravam amplamente difundidas em várias unidades da federação.⁷

Essa nova proposta de instituição destinada à formação de professoras/es era substancialmente centrada na ideia dos “centros de demonstração de ensino” que atenderiam desde o nível de jardim de infância, até a última série do segundo nível (TEIXEIRA, 1962, s/p.). Todavia, poderiam ainda ser constituídos por outras duas modalidades de escolas, quais sejam: as escolas experimentais e as escolas de prática. As duas primeiras, isto é, “centros de demonstração” e as “escolas experimentais” poderiam ser razoavelmente pequenas, enquanto as “escolas práticas” deveriam ter “[...] classes em número suficiente para o treinamento individual, aproveitando-se as próprias escolas do sistema escolar vizinho” (TEIXEIRA, 1962, s/p.).

Essa nova proposta terminou sendo incluída no Programa de Emergência, publicado em 1963, em decorrência da elaboração do Plano Nacional de Educação que estabeleceu como uma de suas metas o “[...] aperfeiçoamento de professores [e] na elaboração de material didático para o ensino normal” (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1963, p. 361), tendo sido ra-

⁷Recentemente, foi publicado um livro organizado por Chaloba, Celeste Filho e Mesquita (2020), que aglutinou estudos sobre a formação de professoras/es rurais nos seguintes estados: Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Sergipe.

tificadas no Plano Trienal para a educação que previa para o período 1963 a 1965:

[...] Construir e equipar 18 grandes centros de formação e especialização do magistério e utilizar a rede nacional de escolas normais para formar, no triênio, 48.000 professores e 10.000 supervisores que, por sua vez, ministrarão cursos de aperfeiçoamento a 69.000 professoras leigas (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1963, p. 362).

No ano seguinte, isto é, em 1964, essas proposições foram retomadas, indicando que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – deveria preparar pelo menos 2.000 professores-supervisores e especialistas em educação elementar (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1964, p. 368).

No de 1965, ocorreu na Paraíba a reorganização da Secretaria de Educação e Cultura, passando desta feita à Divisão do Ensino Normal para o Departamento de Educação Média, ou seja, articulando essa modalidade de ensino ao processo de expansão do ensino secundário na Paraíba. Ainda no âmbito da reestruturação político-administrativa do ensino destinado à formação de professoras/res, também foi criada a Divisão de Formação e Treinamento de Professores, responsável pelo funcionamento dos Centros de Formação e Treinamento de Professores.⁸ Todavia, as primeiras projeções para a sua criação ocorreram concomitantemente ao processo de implementação e de expansão das escolas normais regionais. Assim, os primeiros

⁸ Cf. PARAÍBA, Decreto Legislativo nº 78, de 18 de junho de 1965, especialmente os artigos 30 e 32.

encaminhamentos políticos, objetivando a criação dos Centros de Treinamentos de Professores de Alagoa Grande, de Sousa e da cidade de Sapé, foram iniciadas em 1948, no Governo de Oswaldo Trigueiro (1947 a 1950). Mas consideramos importante lembrar que, antes de serem denominados centros de treinamentos, eles haviam sido projetados para o funcionamento de escolas normais regionais, conforme a mensagem que o governador da Paraíba, João Fernandes de Lima, encaminhou à Assembleia Legislativa paraibana, em 1954 (PARAÍBA, MENSAGEM, 1954, p. 37 - 38). Nesse sentido, foram destinadas à formação de professoras/es que promoveriam “[...] a integração no meio rural, refletindo peculiaridades e problemas do campo a fim de que possam administrar uma educação racional” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p.122).

Em 1956, os Centros localizados em Alagoa Grande e em Sousa ainda se encontravam em construção e foram financiados pelo INEP, a partir de convênios firmados com o Estado da Paraíba. Todavia, a previsão era que o de Sousa, posteriormente, passaria a ser mantido pelo Ministério da Agricultura (PARAÍBA, MENSAGEM, 1956, p. 50). Nesse ínterim, também estava em processo de construção o Centro de Treinamento de Professores de Sapé. Os prédios localizados em Alagoa Grande e em Souza foram concluídos em 1962⁹ e o de Sapé em 1964¹⁰, iniciando este último as suas atividades em 26 de julho de 1965.

⁹ Hoje, é denominado Centro de Formação de Educadores Governador Antônio Mariz.

¹⁰ Hoje, é denominado Centro de Formação e Treinamento de Professores “Professora Vera Lúcia Cordeiro”.

Conforme já mencionamos anteriormente, a criação de centros de treinamentos e de formação de professores/magistério foi incorporada ao Plano Trienal de Educação - 1963 a 1965, no qual ficou expresso que ocorreria uma

[...] assistência técnica federal a ser exercida por intermédio dos centros de treinamento do magistério, [que] deverão achar-se em funcionamento, até 1965, os centros de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pará, Paraíba e Brasília (BRASIL, PLANO TRIENAL, 1963, p.15).

Também foram defendidos, de forma articulada ao Programa da Aliança para o Progresso que intermediou politicamente o estabelecimento de convênio do Estado da Paraíba com o Mec-Inep-Sudene e Usaid. Segundo estudo realizado por Gaio (2008, p. 85 - 86),

[...] Em 13 de abril de 1962, foi assinado um acordo entre os dois governos sobre a cooperação do Governo dos Estados Unidos para a Promoção do Desenvolvimento Sócio-econômico do Nordeste Brasileiro, e em 03 de maio de 1963 o Contrato de Empréstimo da PL 480 entre a SUDENE e a USAID/Brasil. Durante o governo de João Goulart, os Estados Unidos não tinham o Brasil como parceiro político e econômico confiável. Assim, a Aliança para o Progresso se caracterizou em apoiar governos estaduais que estivessem mais alinhados com a ideologia estadunidense. A USAID passou a firmar acordos com os estados, numa ação chamada de apoio às “ilhas de sanidade”.

Conforme podemos observar, nas imagens (1, 2 e 3) que se seguem, todos apresentam as mesmas características arquitetônicas, ou seja, são edifícios alongados, com uma entrada principal, seguido de um hall que dá acesso para os dois lados com grandes corredores, de onde se tem acesso para as salas da diretoria, dos professores, dos laboratórios, do auditório, além da cozinha e dos banheiros, etc. Esse tipo de construção escolar se tornou muito comum nas décadas de 1950 até 1970.

Regra geral, tais centros tiveram como primeiros objetivos: a) Formação de supervisores; b) Habilitação para professores de ensino normal; c) Cursos de escolas multigraduadas; d) Formação de professores da primeiras e quartas séries (MAIA, 1985, p.149; FREIRE, 1998, p. 301).

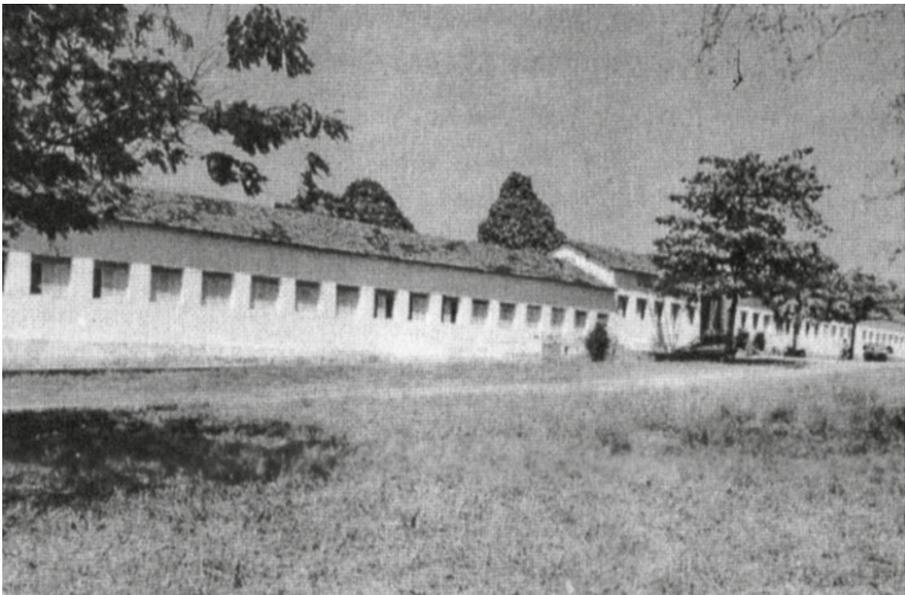


Imagem 1: Fachada principal do Centro de Treinamento de Professores de Alagoa Grande. Fonte: Freire (1998, p. 301). Não temos a informação da data da foto.



Imagem 2: Detalhe da entrada principal do Centro de Treinamento de Professores de Sousa. Fonte: Matos (2001, p. 49). Não temos a informação da data da foto.



Imagem 3: Detalhe da entrada principal do Centro de Treinamento de Professores de Sapé. Fonte: <https://www.google.com/search?q=Imagem+da+entrada+principal+do+Centro+de+treinamento+de+Sap%C3%A9+%2Bpb&cliente>.

No caso específico do Centro de Treinamento de Sapé, também funcionou como Escola de Demonstração, conforme propugnado por Anísio Teixeira. Assim, considerando essa sua atribuição específica, em 1967, objetivando

[...] elevar o nível de escolarização e qualificação do professorado foi realizado no Centro de Formação e Treinamento de Professores de Sapé, durante oito meses o Curso de Formação de Professor Supervisor, do qual participaram 71 bolsistas sendo 54 da Paraíba e 17 de outros Estados (PARAÍBA, MENSAGEM, 1967, p. 22).

A política de “treinamento intensivo dos professores leigos” nos Centros de Treinamentos de Sousa, de Alagoa Grande e de Sapé continuaram sendo realizadas até o final da década de 1960 e início dos anos de 1970. Paralelamente ao processo de qualificação/capacitação e/ou de treinamento, especialmente das/os professoras/es leigas/os, verificamos que eles deveriam se constituir centros irradiadores “[...] dos saberes educacionais que levariam a constituição de alterações nas atividades profissionais dos docentes”, ou seja, objetivava-se “[...] que os professores abdicassem das ‘técnicas e recursos velhos’, considerados atrasados, para aquisição dos saberes modernos da profissão”, levando ainda ao aprofundamento do processo de profissionalização docente, conforme ressaltaram Amorim; Furtado (2019, p.181), ao realizarem reflexões sobre a modulação mato-grossense, mas que consideramos aplicar-se para todo o Brasil.

3. A ESCOLA DE ESPECIALIZAÇÃO RURAL: UM PROJETO NÃO EFETIVADO

Concomitantemente à criação dos centros de treinamentos de professores, localizados em cidades do interior, conforme analisamos no item anterior, também foi ventilada a criação de um Centro de Treinamento na cidade de João Pessoa, que abri-

garia uma Escola de Especialização Rural. Para tanto, as primeiras diligências foram efetivadas em 1956 e noticiadas no jornal A União, em que foram ressaltados os esforços e as articulações do Secretário da Educação, Durmeval Trigueiro, junto ao Ministério da Educação e Cultura – Mec, no sentido de receber os auxílios necessários para a instalação do referido Centro (A UNIÃO, 5 jun. 1956, p. 4). Convergindo para essas discussões, em mensagem do governador Flávio Ribeiro Coutinho à Assembleia Legislativa, encontramos uma passagem acerca da pretensão de instalar em solo paraibano o mencionado Centro de Treinamento e a Escola de Especialização Rural. Acompanhemos:

[...] Pretendo desenvolver a execução do planejamento do Serviço de Ensino Rural, promovendo, logo que possível, a instalação do Centro de Treinamento, onde funcionará a Escola de Especialização Rural, destinada ao preparo e treinamento das professoras da zona rural do Estado e que deverá ser construída na Granja São Rafael,¹¹ tendo sido encaminhado ao INEP o plano elaborado para êsse fim. O INEP, através da educadora Eny Caldeira, enviada à Paraíba recentemente, prontificou-se a prestar ao Estado toda a assistência técnica e material possível, inclusive apresentar a planta e realizar a construção da Escola de Especialização Rural (PARAÍBA, MENSAGEM, 1956, p. 50).

Ressaltou ainda que o início dos trabalhos ocorreria ainda naquele ano,

¹¹ Essa granja situava-se no entorno da região sul da cidade de João Pessoa. Nos anos de 1960, quando ocorreu a federalização da Universidade da Paraíba, a propriedade foi transformada no campus universitário da UFPB.

[...] Dada a grande e fundamental importância desse ramo do ensino em nosso Estado, cuja finalidade é o preparo do homem para uma melhor compreensão da vida do campo, de suas possibilidades e perspectivas, através de uma educação especializada, impõe-se, como urgente a necessidade, (...) da instalação da Escola de Especialização Rural (PARAÍBA, MENSAGEM, 1956, p. 50).

Entretanto, em 1959, enquanto os outros centros de treinamento de professores, localizados em Alagoa Grande, Sapé e em Sousa, já estavam em pleno processo de construção, o Centro de Treinamento onde funcionaria a Escola de Especialização Rural ainda não havia sido instalado, conforme notícia intitulada: “O que fez a Campanha Nacional de Educação Rural – Paraíba o Estado excluído” e publicada no *Jornal A União*. Nela, há informações sobre os investimentos realizados durante o ano de 1958, no qual haviam sido distribuídos o montante de 42 milhões de cruzeiros entre os estados do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Alagoas, Maranhão, Pernambuco, Goiás e Rio de Janeiro, ou seja, sem fazer menção ao Estado da Paraíba (JORNAL A UNIÃO, 4 mar. 1959, p. 3).

Nos anos subsequentes, isto é, considerando o período de 1960 até 1970, não encontramos na documentação, até o término da elaboração deste capítulo, nenhuma outra referência acerca da efetiva criação e funcionamento da mencionada Escola de Especialização Rural. Nesse sentido, o que tudo indica é que o mencionado projeto foi abortado por razões que até o momento não foram ainda esclarecidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este capítulo, verificamos que o processo de implementação de instituições destinadas à formação de professoras/es, especialmente a partir da sua modulação paraibana, foi sendo delineada ao longo do tempo, assumindo diversas concepções pedagógicas e conceituais em torno dos sentidos que lhes foram dados, normalmente entrelaçados por distintas políticas educacionais, além de variadas ações, tipos de escolas e formas de escolarização.

De forma mais difusa, podemos afirmar que a história das instituições destinadas à formação de professoras/es representa bem as contradições e os conflitos que envolveram as relações entre o setor educacional, a *cultura política* e a sociedade civil como um todo. Trata-se, portanto, de uma história marcada por descontinuidades de ações e pela precariedade de recursos. Nesse sentido, para darmos historicidade a essas afirmativas, discutimos a mais significativa ação do poder estatal nacional e estadual que foi a criação de três Centros de Treinamentos de professoras/es, localizados em cidades do interior paraibano. Observando o jogo de escalas entre o que era definido como políticas estimuladas pelo poder federal e de como reverberaram na Paraíba, percebemos, em regra geral, mais consonâncias do que divergências entre os três níveis da administração pública. Tal aspecto pode ser explicado em virtude da implantação do regime autoritário e ditatorial a partir de 1964, quando se efetivou o golpe civil-militar. Esse novo momento da história política brasileira ficou marcado pelo alto grau de centralização das políticas educacionais. Assim sendo, essa nova conjuntura política, forjou nos ambientes escolares um tipo de formação

tradicionalista e conservadora, que certamente dificultou uma ação pedagógica mais crítica, emancipadora e libertária, o que resultou nos frequentes fracassos e insucessos da educação escolar brasileira.

REFERÊNCIAS

A UNIÃO, João Pessoa, PB, de 05 de junho de 1956.

A UNIÃO, **O que fez a Campanha Nacional de Educação Rural** – Paraíba o Estado excluído. João Pessoa, PB, de 04 março de 1959.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação (1963-1965)**. Brasília, DF, 1963. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. (orgs.) **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020.

FREIRE, José Avelar. **Alagoa Grande: Sua história**. João Pessoa, PB: Ideia, 1998.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

MAIA, Sabiniano. **Sapé, sua história, suas memórias (1883 - 1985)**. João Pessoa, PB: UNIGRAF, 1985.

MATOS, Eilzo. **Faculdade de Direito de Sousa: da criação do**

curso ao campus VI. 2ª edição ampliada. Sousa, PB: AGT – Produções. 2001.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Belchior Marques Goulart, na abertura da sessão legislativa, em 1963. In: MEC-INEP. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890 - 1986)**. Brasília, DF: INEP, vol. 2, 1987. p. 356 - 365.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Belchior Marques Goulart, na abertura da sessão legislativa, em 1964. In: MEC-INEP. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890 - 1986)**. Brasília, DF: INEP, vol. 2, 1987. p. 365 - 377.

PARAÍBA, Estado da. **Mensagem** apresentada à Assembléia Legislativa do Estado da Paraíba, pelo Governador João Fernandes de Lima, em 1º de junho de 1954. João Pessoa, PB, 1954. (Documento datilografado).

PARAÍBA, Estado da. **Mensagem** do executivo estadual enviada à Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba pelo Exmo. Sr. Governador Flávio Ribeiro Coutinho, em 1º de junho de 1956. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Oficial, 1956.

PARAÍBA, Estado da. **Mensagem** apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, pelo Governador Flávio Ribeiro, em 1º de junho de 1957. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1957.

PARAÍBA, Estado da. Assembléia Legislativa - Casa Epiácio Pessoa. **Decreto Legislativo nº 78, de 18 de junho de 1965 que Reorganiza a Secretaria de Educação e Cultura, cria cargos e dá outras providências**. (datilografado).

PARAÍBA, Estado da. **Mensagem** à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador João Agripino, em 1967. João Pessoa,

PB: Estado da Paraíba, 1967.

TEIXEIRA, Anísio. Centros de treinamento de professores primários. In: **Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina**. Santiago do Chile, 5-19 mar. 1962. Santiago, 1962. Disponível em: <http://www.bvanisio-teixeira.ufba.br/artigos/centros.html>. Acesso em: 07 jun. 2021.

O “NOVO ENSINO MÉDIO” E O LUGAR DA SOCIOLOGIA

Orlandil de Lima Moreira

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso ao ensino médio e a reforma apresentada por meio de medida provisória, em 2016, fizeram com que a discussão sobre essa fase da educação básica se incorporasse à agenda educacional no Brasil, abrindo caminhos para disputas político-pedagógicas das finalidades e sentidos dessa etapa de ensino, gerando questionamentos acerca do seu objetivo e do seu significado para a formação dos adolescentes e jovens. Movimento que aprofunda um campo de disputa em relação aos objetivos que devem ter o ensino médio na formação das juventudes e que ganha visibilidade com o “novo ensino médio” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse debate vem sendo colocado em pauta desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na primeira metade dos anos de 1990, sendo retomado em vários momentos, após a sua promulgação. Nessa discussão, várias justificativas foram sendo apresentadas para a proposição de reformulação do ensino médio, a exemplo da “alegação de que seus indicadores de qualidade, medidos por exames de larga escala, são pífios e que o ensino médio não correspondia à expectativa dos jovens”(SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020).

Esse processo de questionamento como já assinalado, ganhou espaço após o processo de elaboração de duas diretrizes

curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio das Resoluções CNE/CEB 03/1998 e CNE/CEB 02/2012), visto que trazem mudanças em termos das normatizações e os objetivos dessa etapa da Educação Básica. Na visão de Silva e Scheibe (2017), esses textos têm o objetivo de normatizar a organização curricular e divergem no que diz respeito à identidade e às finalidades dessa etapa da educação, deixando em aberto o debate acerca do tema.

A motivação para o presente estudo tem como fundamento a seguinte questão: qual o significado da reforma do ensino médio para a formação das juventudes? Quais as implicações para o lugar da sociologia escolar no currículo do ensino médio?

A partir dessas duas questões, interessa-nos averiguar a reforma do ensino médio para compreender em que medida as mudanças propostas asseguram a formação cidadã dos jovens do ponto de vista de uma educação que pense os sujeitos de forma integral, considerando não apenas a dimensão cognitiva e pragmática de formação para o trabalho, mas que ofereça conteúdos que contribuam para uma educação cidadã.

O estudo trata de analisar o “Novo Ensino Médio” e suas implicações para a formação dos jovens, tomando como fonte de investigação a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa está ancorada por uma visão crítica do processo de mercantilização da educação, que tem como referência política e metodológica o pensamento de Paulo Freire, o qual propõe uma educação emancipatória que seja capaz de possibilitar a liberdade dos sujeitos educandos a qual toma como possibilidade a construção de uma educação pública, popular e democrática (FREIRE, 1995).

O artigo está organizado em quatro partes, além desta introdução que traz a problematização da temática em questão, rele-

vância do trabalho e objetivos. Na segunda parte intitulada a linha do tempo do processo de reforma do ensino médio, em que apresento uma breve contextualização do processo de reforma e os principais acontecimentos nesse campo. Na terceira parte, denominada qual o significado da Reforma do Ensino Médio?, em que faço uma exposição e análise das implicações da reforma do ensino médio para o modelo dessa etapa da educação básica proposto pela reforma e suas implicações para a formação das juventudes. Na quarta parte, que leva como título implicações para o ensino de Sociologia na educação básica, apresento as possíveis implicações frente às novas formulações legais decorrentes da reforma e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a sociologia escolar. Por fim, as considerações finais, em que destaco as principais implicações da reforma do ensino médio para a formação cidadã e o lugar da sociologia no currículo escolar.

2. A LINHA DO TEMPO DO PROCESSO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O debate sobre a necessidade de mudanças no ensino médio já tem um tempo. Desde a promulgação da LDB, já se faziam questionamentos acerca do papel desta última fase da educação básica. Discussão que foi retomada em vários momentos, em particular quando da elaboração das Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio das Resoluções CNE/CEB 03/1998 e CNE/CEB 02/2012).

Em 2012, esse debate ganha maior amplitude com a criação da Comissão Especial na Câmara dos Deputados, com o papel de realizar uma avaliação e proposição de uma reforma do ensi-

no médio, trabalho que resultou na elaboração do projeto de Lei 6.840/2013, que propõe mudanças no ensino médio, mas que não chegou a ser aprovado.

Em 2016, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff por um golpe parlamentar, jurídico e midiático que resultou no impeachment, em setembro desse ano foi publicada a Medida Provisória nº 746 pelo governo de Michael Temer, a qual apresenta de forma urgente medidas que reformulam o ensino médio. Ato que foi contestado pela comunidade de pesquisadores/as educadores/as, professores/as e pelos estudantes, por meio de envio de documentos e abaixo-assinado, além de mobilizações de estudantes com ocupações de escolas em diversos estados do Brasil. Sem realizar um diálogo efetivo e amplo com a sociedade, o poder Executivo enviou o projeto de Lei 13.415/17 para o Congresso Nacional, o qual foi aprovado e que resultou na alteração da LDB. Projeto de Lei que ficou conhecido como reforma do ensino médio, a qual apresentou as definições para o “novo ensino médio” que muda a organização curricular, além da alteração da Lei 11.494/2007 que traz mudanças para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissionais da Educação (FUNDEB), modificando as regras de financiamento da educação, abrindo caminho para o financiamento privado.

Com a alteração decorrente da aprovação do referido projeto de lei, o ensino médio passa por várias mudanças em relação a seus objetivos, concepção e estrutura curricular. Dentre as mudanças que se destacam, tem-se a ampliação da carga horária para 1.400 horas, passando para uma escola em tempo integral, a estrutura curricular que passa a se organizar por itinerários formativos e áreas de conhecimento (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A alteração jurídica decorrente da promulgação da Lei 13.415, a qual passou a normatizar o ensino médio, foi complementada pela Base Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, documento que contém as orientações curriculares para o “novo ensino médio” e passa a orientar a elaboração dos novos currículos em todo Brasil.

3. O SIGNIFICADO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

As mudanças em curso no âmbito da educação, em particular no que diz respeito à reforma do ensino médio, têm sido

orientadas por uma perspectiva de mercantilização acionada pela hegemonia do pensamento neoliberal, o que, segundo vários analistas, têm provocado a negação do direito à educação, assim como tem dificultado a elaboração e aprovação de um projeto de educação que contemple a formação humana e crítica, reforçando um modelo de sociedade fundamentado no pensamento neoliberal e conservador. Como sugere Alana Bueno, “o que se define como prioritário à escola demarca projetos de sociedade a qual se busca estabelecer e que determinam, em si, o alcance (ou a negação) ao direito à educação” (BUENO, 2021, p. 07).

O que aconteceu nos últimos anos foi o aguçamento de uma perspectiva de formação que fragiliza o lugar das Ciências Humanas no currículo, focalizando na formação técnica e capacitação profissional das classes populares para se transformarem em força de trabalho qualificada (VASCONCELOS; MAGALHÃES; MARTINELLI, 2021). Como assinala Palú e Petry, “nesse sentido, não podemos, como pesquisadores, deixar de questionar e analisar as implicações dessas transformações no campo educacional, sobretudo no que diz respeito ao desmonte da educação, da escola pública e de seus princípios emancipatórios” (PALÚ; PETRY, 2020).

Essa realidade demonstra de forma bastante evidente a influência do mercado na elaboração de políticas educacionais, tendo como principais interlocutores desse movimento os institutos empresariais, os quais buscam a todo custo interferir no projeto de educação no Brasil. (VASCONCELOS; MAGALHÃES; MARTINELLI, 2021). Um Modelo prima por um processo educativo que prioriza a pedagogia da competência, perspectiva que fundamenta a BNCC, a qual privilegia a formação para o trabalho, deixando à margem a formação humana, como revela a afirmação que segue,

Ao focalizar o desenvolvimento das competências e as necessidades individuais, o documento expressa a influência que recebe dos organismos internacionais, principalmente ao justificar a formação do indivíduo capaz de se adaptar ao mundo do trabalho (VASCONCELOS; MAGALHÃES; MARTINELLI, 2021, p. 19).

Nesse contexto, tem-se presente a junção de um pensamento neoliberal com o neoconservador, difundido pelo segmento da ultra direita, o qual tem ocupado espaço no espectro político da sociedade brasileira nos últimos anos, configurando-se como mais um elemento no campo de disputa do projeto de educação e modelo de sociedade a exemplo do movimento escola sem partido. Esse direcionamento para um projeto de educação mercantilista e conservador pode ser visto na análise de Tomaz Tadeu da Silva, ao revelar uma importante chave de leitura para se compreender a realidade que se configura na educação brasileira. “Neoliberalismo e neoconservadorismo convergem então para mudar no cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes” (SILVA, 1994 *apud* PALÚ; PETRY, 2020, p. 7).

Outro aspecto importante a sublinhar nesta análise acerca dessa junção entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, são as implicações que vão além das políticas educacionais, a exemplo da BNCC, as quais se alastram também para outras esferas da sociedade, com alcance na esfera política, como se pode perceber na afirmação que segue.

A Base Nacional Comum Curricular é uma ação de política pública que **participa da con-**

figuração da democracia brasileira, presente na arena de elaboração e implementação de políticas educacionais na dimensão de definições dos currículos para a educação básica. É, portanto, uma ação pública que mobiliza atores individuais e coletivos que disputam nas arenas decisórias do Estado. O objetivo de uma base comum seria o de ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino, então, desde a educação infantil até o Ensino Médio (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 51).

É importante destacar, nesta análise, a interface que o autor faz entre educação e política, quando revela as implicações desse projeto de educação que vem sendo aprofundado no Brasil a partir de 2016, como parte de um conjunto de ações políticas que têm fragilizado a democracia, colocando um papel importante à esfera da educação. Aspecto que pode ser demonstrado pela urgência em que foi feita a Medida Provisória da reforma do ensino médio nos primeiros meses do governo Temer (BRASIL, 2016).

A Lei que normatiza a reforma do ensino médio, aprovada pelo projeto de Lei 13.415, em fevereiro de 2017, apresenta mudanças no campo da organização curricular e sua estrutura organizativa, ampliando o tempo dessa etapa da Educação Básica, com uma jornada escolar de tempo integral. Já a Lei 11.494/2007 faz alteração que modifica o financiamento da educação pública, abrindo espaço para as parcerias do setor público com o setor privado, dando prosseguimento ao aprofundamento do que tem se denominado de mercantilização da educação.

É importante destacar que, nesse tempo de debate e avaliação do ensino médio por parte dos estudiosos da educação

e técnicos do Ministério da Educação, vários projetos e programas foram elaborados, buscando experimentar novos desenhos e bases curriculares, de modo a subsidiar a elaboração de uma proposta de reformulação dessa última fase da Educação Básica, a exemplo do Ensino Médio Inovado (EMI), iniciado em 2010, o qual já ensaiava mudanças nessa etapa da educação básica, com afirmação de Mool “As ações do EMI apontavam para a ampliação tanto dos horizontes formativos, quanto do tempo diário na escola, no caminho de uma escola de tempo integral e de formação humana integral(MOOL, 2017, p. 67)”. No entanto, seja na Medida Provisória, seja no Projeto de Lei do “novo ensino médio”, o governo não considerou o acúmulo de informações e conhecimentos pelas experiências que vinham sendo realizadas no âmbito do Ministério da Educação e da sociedade sobre o ensino médio, como revela o estudo de Cássio e Goulart.

O fato de a reforma do ensino médio ter sido aprovada através de uma Medida Provisória (a infame MP n. 746/2016) – desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país – sinaliza que os grupos políticos aliados com Temer estavam autorizados a elaborar e implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 286).

Com a consolidação da reforma em 2017, a qual reformula do ponto de vista da estrutura e desenho de sua base curricular e dos objetivos do ensino médio, destacam-se argumentos acer-

ca da superação das dificuldades que foram identificadas ao longo dos anos e que vinham desestimulando os adolescentes e jovens nessa fase da educação. Nesse processo de concretização da reforma, dois documentos legais foram elaborados com o intuito de modificar a formação dos estudantes e a organização curricular desse nível de ensino no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL. MEC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL. CNE, 2018), Documentos que alteraram de modo substantivo a etapa de escolarização de nível médio e a formação correspondente, impactando os projetos de curso e de futuro dos estudantes (RAIZER; CAREGNATO; PEREIRA, 2021).

O que se verifica nesse movimento é uma fragilização do direito à educação, acompanhado pelo processo de privatização. Portanto, tomar como referência os estudos do campo da Educação Popular ajuda a pensar sobre a necessidade de luta social para garantir o direito à educação como um elemento fundamental para a democratização do acesso ao processo de escolarização, aspecto que vem sendo ameaçado pelo avanço do pensamento neoliberal e sua perspectiva mercantilista para a educação.

Nessa dimensão, um aspecto destacado acerca desse movimento de negação do direito à educação é que essa garantia só poderá ocorrer por meio de um sistema público e gratuito, ou seja, uma educação pública, popular e democrática, perspectiva presente no pensamento freiriano.

(...) a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que,

substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1995, p. 101).

Trata-se de um movimento que revela uma intencionalidade política que atinge as várias esferas da vida social, que busca não apenas fragilizar o direito humano à educação, mas, ao mesmo tempo, colocar a educação a serviço da formação do pensamento neoliberal, e dessa forma poder direcionar a formação das juventudes na perspectiva de um pensamento individualista e conservador, destituído de qualquer horizonte de utopia, ao contrário, incentiva um movimento que leva a uma atitude distópica.

4. IMPLICAÇÕES DA REFORMA PARA A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

As questões que me levaram a refletir sobre as implicações da reforma do ensino médio na sociologia escolar decorrem de inquietações da minha prática profissional enquanto docente do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quando incorporamos essa temática nos conteúdos e debates da disciplina, trazendo como foco o lugar da sociologia no “novo ensino médio”.

Um debate que nos levou a retomar a trajetória da presença da sociologia no currículo escolar e contextualizar historicamente a disciplina de sociologia na educação básica, em particular

no ensino médio, destacando um movimento intermitente, caracterizado pelo processo de presença e não presença no currículo (BODART, 2020). De acordo com a análise de Paiva (2021) a sociologia escolar, ao longo do seu percurso histórico, viveu tempos de *legalidade* e tempos de *incertezas*.

O tempo da *legalidade*, de acordo com a visão dessa autora, se caracteriza por um tempo de presença de aportes legais que garantem a presença da sociologia no currículo em diferentes tempos históricos. Aqui se destaca o período iniciado em 2002, quando paulatinamente tivemos a volta da sociologia no currículo, mesmo que não tivesse caráter obrigatório. Um segundo momento inicia em 2008, com a aprovação da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino médio, através da promulgação da Lei n.º 11.684. É importante ressaltar que, somada a essa determinação, tivemos também a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2006 (Sociologia), o que fortalece a inserção da disciplina no currículo escolar (PAIVA, 2021, p. 192).

O tempo das *incertezas* vivenciado em diferentes tempos históricos, volta a aparecer com a reforma do ensino médio e a BNCC, trazendo de volta a ameaça à presença da sociologia no currículo e a não valorização dessa disciplina para formação das juventudes, dentro de um contexto que apresenta uma perspectiva que minimiza o papel das Ciências Humanas no processo de formação humanista. Cenário educacional que tem uma íntima relação com o tempo político contemporâneo em que estamos vivendo, com o avanço do pensamento neoliberal que direciona a educação numa perspectiva mercadológica, colocando em risco o direito à educação e o reforço da formação

pragmática voltada para a capacitação dos jovens pobres para o mercado de trabalho, cada vez mais precarizado e sem direitos, como revelado a seguir: “As políticas educativas, dessa forma, passaram a ser orientadas pelo viés econômico, com o objetivo de formar mão de obra que seja instrumentalizada e capacitada de modo a atender às necessidades do grande capital transnacional” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 13).

Somado a essa realidade, tem-se o avanço do pensamento neoconservador, balizado em pensamentos e costumes tradicionais, cada vez mais presentes na sociedade, com um claro direcionamento para a direita, influenciando o campo da educação, denominado por analistas como uma “modernização conservadora” (PALÚ; PETRY, 2020).

Dentro desse contexto de não favorecimento das Ciências Humanas no currículo escolar, tal processo ganha um reforço com a reforma do ensino médio, que propõe um novo arranjo curricular para essa etapa da educação básica, organizado em áreas de conhecimento e itinerários formativos, ação articulada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A sociologia foi incorporada a áreas de ciências humanas e sociais aplicadas. Tal mudança coloca uma situação de incerteza, quando a sociologia escolar passa a enfrentar um maior desafio, tendo em vista as seguintes questões destacadas por Bodart e Feijó: a) a pouca tradição da disciplina no currículo escolar nacional; b) as disputas em torno do modelo de educação fortemente influenciado pelo neoliberalismo e; c) os “movimentos” anti-intelectuais que se ampliam no Brasil contemporâneo (BODART; FEIJÓ, 2021, p.20).

Segundo Bodart e Feijó, esses são desafios que precisam ser enfrentados, e que requer uma participação do debate público e no chão da escola, para que a sociologia possa ocupar um lugar

no currículo, de forma a mostrar a sua importância para a formação das juventudes. Buscando contribuir com esse debate o autor e autora problematizam essa realidade trazendo algumas contribuições importantes: quanto à sua intermitência no currículo escolar, reconhecem essa situação que a deixa vulnerável, pouco conhecida, fragilizando assim sua legitimidade. No que diz respeito à influência do pensamento neoliberal, o desafio é mostrar a utilidade da sociologia frente a uma visão economicista que visa a uma formação pragmática para a formação de mão de obra. Por fim, o desafio é romper com a visão de que a sociologia é um instrumento de ideologização de esquerda, acusação muito presente na sociedade (BODART; FEIJÓ, 2021).

Portanto, a reforma do ensino médio, a qual originou o que está se denominando de “novo ensino médio”, juntamente com a BNCC aprovada em 2018, expressam, portanto, uma perspectiva teórica e pedagógica que não favorece a presença da sociologia no currículo, tendo em vista as mudanças apresentadas por ambas as legislações educacionais, as quais rompem com o campo disciplinar, apresentando uma estrutura curricular por área do conhecimento, o que tem gerado implicações para a sociologia escolar, como revela Campos:

Criou-se um cenário de incertezas, causando inquietações, diante de tensões geradas pela redefinição curricular, provocando diversos questionamentos na interpretação contextual da nova estrutura curricular, que fundamenta sua organização na formação geral básica, em um conjunto de competências e habilidades e em itinerários formativos, apontando condicionantes para as práticas discursivas em sala de aula (CAMPOS, 2022, p. 186).

Portanto, trata-se de um movimento ainda em aberto, tendo em vista que este ano de 2022 está iniciando a efetivação da reforma no primeiro ano do ensino médio e seguirá em 2023 no segundo ano e 2024 no terceiro ano. Um tempo de disputas de projetos educacionais que exige a ação dos professores e professoras no chão da escola, espaço em que essa proposta vai se efetivar e os docentes têm um papel fundamental nesse processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço com a reflexão trazida por este artigo vai no sentido de problematizar o processo e o conteúdo da reforma do ensino médio, colocando em destaque o lugar da sociologia nessa nova estrutura curricular do “novo ensino médio”.

Trata-se de um processo que minimizou a participação dos professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras e suas respectivas entidades científicas, além dos estudantes atores fundamentais nesse debate. Uma ação política autoritária que visou atender aos interesses dos empresários para favorecer a criação de um novo nicho de mercado, aprofundando ainda mais a mercantilização da educação e a ampliação da negação do direito à educação.

Do ponto de vista pedagógico e do conteúdo, tem um forte direcionamento para uma perspectiva de educação pragmática voltada para a formação técnica e mão de obra para o mercado de trabalho. Realidade favorecida pela hegemonia do pensamento neoliberal e neoconservador, que busca a cada momento desvalorizar as Ciências Humanas, minimizando o seu papel na sociedade e na educação.

A reforma do ensino médio, acompanhada pela BNCC, com

sua proposta de estrutura curricular por área de conhecimento, reforça essa perspectiva e fragiliza o lugar da sociologia no currículo escolar. Portanto, são muitos os desafios para os e as docentes de sociologia nesse campo de disputa no âmbito escolar, o que requer uma participação efetiva nesse debate e uma ação coletiva das entidades científicas e representativas.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. *In*: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (org.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História & Geografia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

_____. Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo no ensino médio brasileiro. **Espaço e currículo**, v. 13, n. 2, João Pessoa, 2020.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do ensino médio: do projeto de lei nº 6.840/2013 à lei nº 13.415/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministé-

rio da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECE-BN32018.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

CAMPOS, Elizabeth José. As novas configurações para o ensino de sociologia frente a base nacional comum curricular para o ensino médio. **Leituras em educação**, n. 10, v. 10. Cotia, São Paulo, 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da época, v. 23).

PAIVA, Andréa Lúcia S. de. Os sentidos da Sociologia da Educação Básica. **LatITUDE**, v.15, edição especial. Maceió, 2021.

PALÚ, Janete; PETRY Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, v. 15, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317>. Acesso em: 2 abr. 2022.

RAIZER Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Em Aberto**, v. 34, n. 1, Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4837>. Acesso em: abr. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; POSSAMAI, Tamiaris; MARTINI, Tatiane Aparecida da. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015254, p. 1-17, 2020. Dispo-

nível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: maio de 2022.

SCHEIBE, Monica Ribeiro; SILVA Leda da. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, Brasília, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/>. Acesso em: abr. 2022.

SILVA, EleiziFiorele. O ensino de Sociologia e a BNCC. In. BRUNETTA: BODART; CIGALES (org.). **Dicionário de Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS**– Rev. Cient., São Paulo, n. 58, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/issue/view/941>. Acesso em: maio de 2022.

ESTÁGIO CURRICULAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ANÁLISE DAS REFLEXÕES PRODUZIDAS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Ildo Salvino de Lira

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de um estudo que analisou os sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CE), *Campus I*, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), às experiências do estágio curricular desenvolvidas no contexto da pandemia da Covid-19. Para tal, adotou-se a seguinte questão norteadora: Quais as impressões desses sujeitos sobre o estágio curricular vivenciado nesse contexto?

Cabe aqui situar que as atividades de estágio foram retomadas pelos cursos situados nesse Centro Acadêmico através da mediação remota. Isso se deu a partir dos atos normativos e considerando o papel que o estágio assume na formação de professor como eixo articulador dos projetos de curso. Ou seja, como possibilidade de construção do “[...] conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Nesse sentido, essa situação peculiar fomentou inquietações acerca da pertinência e viabilidade no que diz respeito à realização das atividades de estágio nessa conjuntura. Percebemos a necessidade de garantir a continuidade e conclusão das

trajetórias formativas dos estudantes sem se distanciar dos objetivos inerentes às atividades da formação docente. No entanto, também estava claro que o contexto pandêmico implicaria na definição de novos rumos, mudanças drásticas, assim como possibilidades, novos espaços de reflexões, construções e ressignificações (FERRAZ; FERREIRA, 2021). Estávamos, portanto, diante de novos desafios que extrapolavam os problemas recorrentes da condução das ações de estágio, considerando o fato de ser uma experiência inédita, além das tensões geradas em decorrência dessa conjuntura.

Somou-se, ainda, a defesa da necessária sólida formação para respaldar “os futuros docentes para o enfrentamento coletivo dos desafios próprios da práxis coletivamente vivenciada em contextos, cooperando para que aprendam a analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem aprendizagens emancipatórias”. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 10). Nessa perspectiva, as autoras defendem uma concepção de professor cuja natureza de atuação perpassa por um compromisso político em vista da superação das desigualdades educacionais, respectivamente, alinhada a um projeto de cidadania. Tal proposição reforça a importância da formação profissional voltada à superação dos desafios evidenciados no cotidiano escolar.

As reflexões suscitadas ao longo dessa trajetória suscitaram o interesse em desenvolver esta pesquisa que visa contribuir com o debate acerca do estágio como campo de conhecimento sobre a profissão e problematizar os desafios, impactos, possibilidades e limites quanto à realização do estágio a partir da mediação remota. A estrutura do artigo encontra-se organizada da seguinte maneira: inicialmente, o texto aborda reflexões sobre o estágio curricular no contexto pandêmico e a formação de

professor. Em seguida, apresenta o caminho metodológico delineado. Na sequência, explora a análise, e por fim, versa sobre as considerações finais.

ESTÁGIO CURRICULAR NO CONTEXTO PANDÊMICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o estado de pandemia da Covid-19. A partir de então algumas medidas foram adotadas tendo em vista conter a proliferação do vírus e a redução dos números de vítimas. Entre as ações implementadas no campo educacional, situamos a suspensão das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino, cuja medida imputou aos professores novos desafios e rearranjos em torno da atuação profissional mediante o emprego de estratégias de ensino operacionalidades remotamente, além da definição de novas formas de se relacionar com os alunos e seus responsáveis.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP nº 05/2020 estabeleceu orientações a fim de nortear as atividades dos sistemas de ensino e instituições particulares quanto à organização de calendários letivos, atividades acadêmicas e de ensino não presenciais, abrangendo todos os níveis de escolarização. Em relação ao ensino superior, tal documento orientou que os estabelecimentos de ensino superior promovessem a adequação das atividades para serem traduzidas a distância. Especificamente, em relação aos cursos de formação de professores, o documento explicita que os “estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja

a distância, seja por aulas gravadas, etc.” (BRASIL, 2020, p. 17).

Em defesa dessa possibilidade, o Parecer registra, ainda, que o estágio permite aos estudantes “[...] o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2020, p. 17). Com isso, somos levados a concordar que “abdicar desse espaço, por imposição de medidas sanitárias e de preservação da vida, requer tomada de decisão que, a princípio, esgotem as possibilidades de sua realização enquanto ensino remoto, não presencial.” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 5).

O desafio posto consistiu na retomada das atividades de estágio sem, no entanto, se distanciar do seu papel enquanto componente curricular imprescindível à formação profissional de professores. Para isso, as ações projetadas ajustadas ao modelo remoto envolveram “[...] estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 92).

O horizonte de estágio em questão permitiu que os estudantes visualizassem “[...] nexos e relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e percebem as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles tendo os problemas das escolas como fenômenos a serem analisados, compreendidos, e, mesmo superados.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 92). Logo, a pesquisa no estágio configura-se como “[...] uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor e, futuro pesqui-

sador da área.” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 92). Ou seja, como mais uma ferramenta formativa voltada ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa e situar o futuro professor quanto ao compromisso de ensinar com vistas à transformação social.

A partir de tais reflexões, seguimos com a perspectiva de compreender os sentidos construídos pelos estudantes durante as vivências das atividades de estágio no contexto da pandemia.

CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O presente estudo de natureza qualitativa, conforme Chi-
zzotti (2006), analisou percepções de estudantes do curso de
Pedagogia em relação às experiências do estágio curricular no
contexto da pandemia. Em vista da operacionalização desta in-
vestigação, recorreremos à análise dos relatórios de estágio pro-
duzidos por concluintes da disciplina Estágio Supervisionado
III- Magistério do Ensino Fundamental¹², no segundo semestre
de 2021, ministrada pelo respectivo autor deste artigo.

A escolha desse instrumento como fonte de análise consi-
derou a sua relevância como ferramenta reflexiva das experiên-
cias produzidas ao longo do estágio. A leitura de tais produções
nos possibilitou uma maior aproximação do fenômeno em ques-
tão, atentando para os sentidos expressos pelos acadêmicos ao
se referirem sobre as trajetórias consolidadas.

É importante situar que a referida disciplina foi conduzi-
da no formato remoto, envolvendo as seguintes estratégias for-
mativas e ações: encontros síncronos por meio da ferramenta

¹²O foco de análise do estágio nessa disciplina volta-se para a prática docen-
te dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)..

Google Meet voltados à discussão, estudo, socialização e orientação. Momentos assíncronos direcionados à produção de materiais, relatório e estudo, cujo acompanhamento se deu por meio *WhatsApp* e *e-mail*. Atividades no campo de estágio através do acompanhamento das ações das professoras, produção de registros reflexivos, planejamento de situações didáticas e condução de aulas. Por fim, apresentação das experiências nos encontros de socialização.

A análise foi processada com base na técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), considerando os seguintes momentos articulados: inicialmente, procedemos com a pré-análise com a finalidade de constituir o *corpus* da pesquisa. Em seguida, realizamos a leitura detalhada das fontes, tendo em vista mapear os registros reflexivos produzidos pelos sujeitos em relação ao desenvolvimento das atividades do estágio no contexto da pandemia. Por fim, conduzimos a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

Desse movimento, estruturamos a análise que será explorada a seguir.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO NO FORMATO REMOTO

Esta seção destina-se à análise cujas informações foram organizadas de modo a permitir a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos do estudo em relação às vivências processadas durante o estágio curricular. Com esse intuito, situamos, inicialmente, as posições reveladas pelas acadêmicas a seguir, quando afirmam que a realização do estágio no contexto da pandemia se apresentou como uma experiência positiva,

apesar dos desafios observados:

Certamente esse estágio ocorreu no momento apropriado mesmo com tantas intempéries no decorrer do caminho. Nada mais justo que viabilizar o estágio nesse período para que pudéssemos observar, debater, refletir e colocar em prática o pouco que temos aprendido na teoria. E. 4

A experiência do estágio supervisionado [...] foi proveitosa, apesar dos aspectos atípicos do ensino remoto, que podem ser listados: pouca frequência da turma nos momentos síncronos, baixo nível de interação em relação atividade/dia de entrega e ainda alguns retornos de atividades ausentes, é importante destacar que foi de extrema importância para minha formação [...] E. 5

Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades de estágio permitiu uma aproximação do fenômeno educativo e atuação das professoras. Ou seja, constituiu-se como imersão reflexiva que potencializou a compreensão das acadêmicas sobre o exercício profissional das docentes frente às manifestações e tensões contextuais geradas em decorrência do contexto pandêmico, além de considerar as intencionalidades negociadas em favor das aprendizagens dos alunos.

Constatamos, nos relatos, referências à falta de acesso aos recursos tecnológicos pelos alunos e conseqüentemente, a repercussão disso na baixa participação desses nos espaços de interação e devolutiva das atividades, assim como sinaliza E. 8: “Durante os encontros síncronos junto a professora nas aulas online, foi possível perceber consideráveis dificuldades como: pouca participação dos alunos, dificuldade com a conexão de

internet e limitação no uso de metodologias [...]”Conforme alerta Gatti (2020), a situação pandêmica obrigou os alunos a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, no entanto,

[...] alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablete ou celulares), mas muitos não dispendo dessas facilidades, ou dispendo com restrições (por exemplo, não disposição de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (p. 32).

Pelo exposto, reforçamos a defesa de que os esforços das escolas em favor da continuidade das ações ensino em plena pandemia deveriam ser acompanhados de iniciativas direcionadas à “[...] democratização do acesso à internet, imprescindível para manter a conexão entre escolas públicas e estudantes nesses tempos de crise.” (MACEDO, 2021, p. 275). Na ausência de políticas públicas, em especial por parte do governo federal enquanto agente articulador das políticas nacionais, voltadas aos recursos tecnológicos, agravou-se, ainda mais o hiato no campo educacional, reverberando para que muitos alunos não tivessem esse direito resguardado.

Em seguida, outras reflexões reiteram a articulação entre estágio e pesquisa, além de apontarem a importância do estágio como instância que aproxima o professor em formação do futuro espaço de atuação:

Apesar da baixa e às vezes inexistente interação dos alunos comigo no período de estágio, análises, reflexões e aprendizagens foram adquiridas e mais uma vez ressalto, a quão enriquecedora foi, para a minha formação acadêmica. E. 7

Foi entendida a dificuldade enfrentada pelos professores, [...], porém também entendemos a realidade enfrentada por esses alunos, onde por muitas vezes não possuem acesso à internet suficiente para acompanhar as aulas, ou os pais não dispõem de tempo ou tecnologias suficientes para darem conta das aulas diárias de seus filhos. E. 12

Sendo assim, entendemos que o contato desses atores com tais contextos fomentou novas reflexões, que por sua vez, reposicionaram as trajetórias formativas, evidenciando a natureza da complexidade da atuação profissional, as tensões e influências que interferem no debate e na elaboração das políticas educacionais. Como enfatiza E. 5, a realização do estágio no contexto da pandemia se apresentou como um marco relevante para o seu processo de formação, uma vez que permitiu-lhe uma aproximação com os desafios vivenciados nessa conjuntura, a saber:

A experiência do estágio supervisionado [...] foi proveitosa, apesar dos aspectos atípicos do ensino remoto, que podem ser listados: pouca frequência da turma nos momentos síncronos, baixo nível de interação em relação atividade/dia de entrega e ainda alguns retornos de atividades ausentes, é importante destacar que foi de extrema importância para minha formação [...] E. 5

Com o avanço da análise, percebemos que outros acadêmicos também reconheceram a importância do estágio no contexto referido, conforme expressam os extratos a seguir:

Afirmo dizer que foi uma experiência que superou as expectativas, mesmo tendo observado diversas dificuldades presentes no ensino remoto, foi de extrema importância para a formação de pedagoga a experiência do ensino durante o período pandêmico. E. 6

Fez-me questionar sobre a necessidade de adaptar, inovar, pesquisar e não se permitir limitar. Neste período tive a oportunidade de acompanhar de perto o ensino neste período remoto e de observar a prática docente, analisando suas ações e refletindo sobre o que poderia ser melhorado. E. 9

Pude ver de perto como vem sendo desenvolvido o ensino de forma online por conta do Covid-19, como as crianças vêm recebendo isso, quais são as dificuldades desse modelo de ensino, além de poder observar e também buscar por novas formas de motivar esses alunos [...] E. 13

Identificamos nos relatos posições que enfatizam uma perspectiva de estágio como *lócus* de acompanhamento e reflexão sobre o trabalho docente situado historicamente, cuja natureza volta-se ao processo de humanização dos alunos (PIMENTA, 2012). De tal modo, o desenvolvimento desse processo foi possibilitado pela atividade de pesquisa, que iniciou pela análise e a problematização das ações e das práticas docentes, “confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento,

com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Ainda, tratando das posições sobre o estágio, identificamos as posições que avaliaram negativamente a experiência, assim como também evidenciaram aspectos positivos:

A partir das minhas experiências nesse estágio cheguei à conclusão de que a mesma tenha contribuído muito para a minha formação acadêmica, pois, apesar dela ter ocorrido de forma online e acabar não proporcionado todas as práticas que normalmente aconteceriam, ela acabou me proporcionando outras experiências únicas. [...] E.14

[...] fica reduzida as possibilidades de maiores aprendizagens nesse campo de estágio, diferente de como ocorre de forma presencial. Ainda assim, pontuam-se as reuniões ocorridas com a docente de forma proveitosa, por isso, ter essa vivência da ação de uma docente que atua em frente a uma realidade sociocultural complexa e difícil foi de grande importância [...] E. 15.

Conforme as referidas estudantes analisam, as atividades de estágio conduzidas no formato remoto limitaram o seu campo de atuação e análise frente às possibilidades aventadas no contexto presencial de uma escola. Essas posições coadunam com as discussões apresentadas pelas autoras Souza e Ferreira (2020, p. 14) quando afirmam que “a cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto [...]”.

No entanto, podemos perceber ainda nas análises elementos que reforçam a importância da experiência. Isso pode ser percebido quando as mesmas atribuíram que o estágio garantiu o acompanhamento da atuação das professoras, além da possibilidade de participar de situações voltadas à mediação do ensino. Entendemos, dessa forma, que apesar do limite das experiências refletidas, os estudantes perceberam a importância do estágio na ocasião, considerando, as contribuições para a sua formação acadêmica decorrente das ações conduzidas na ocasião.

Sendo assim, compreendemos que uma das implicações dessas vivências consistiu na formação científica desses sujeitos (GHEDIN, 2014), cujas atividades voltaram-se à reflexão e problematização da prática docente. Esse entendimento ganha ainda mais sentido quando atentamos às posições destacadas abaixo:

Para isso, é necessário que tenhamos um olhar analítico e reflexivo para fundamentar e nortear nossos trabalhos durante o período de realização do estágio, é necessário também que nos coloquemos na posição de professor-pesquisador, [...] E. 1

Assim sendo pode-se afirmar, que tivemos êxito em participar do cotidiano da Escola em momento remoto, pois vivenciei experiências reais do que é a prática escolar também no formato virtual. Através da perspectiva do estágio ser campo de pesquisa, onde se efetivam as teorias é que se pode entender e contribuir para uma formação mais qualificada e com um olhar voltado para as dificuldades que caminham com a atuação dos profissionais de ensino. E. 5

Por conseguinte, vivenciar o estágio remotamente exigiu

dos estudantes-pesquisadores um pensar constante sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas na escola-campo [...] Atender essas demandas oportunizou aos futuros pedagogos o contato com perspectivas diversas sobre a realidade educacional e agregaram significativamente a sua formação. E. 11

Pelo visto, essas posições reiteram a relevância da articulação entre estágio e pesquisa alinhada ao desenvolvimento de uma postura investigativa que adota como unidade de análise, reflexão e problematização “os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço [...]” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 06). Essa posição foi reiterada pela estudante a seguir ao afirmar que: “Apesar dos inúmeros desafios, a vivência no Estágio Supervisionado III, ao partir da relação indissociável entre teoria e prática, subsidiou a ação pedagógica e direcionou a reflexão e a problematização [...]” E. 3. Tal reflexão deixa em evidência, portanto, a necessária formação científica do acadêmico, tendo em vista lastrear o percurso formativo delineado, permitindo com que as ações e definições assumidas fossem fundamentadas e analisadas a partir dos aportes teóricos apropriados durante o curso.

Em suma, os depoimentos problematizam a complexidade da mediação docente à luz desse cenário, assim como os reflexos da pandemia na negativa do direito à educação. Com efeito, além dos desafios decorrentes da desigualdade digital, os docentes também se viram perante a necessidade de projetar novos de ensinar, de relacionamento com os alunos, de seleção de material didático e formas de mediação digital. (LIBÂNEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022), assim como refletem as análises dos acadêmicos. Logo, compreendemos a partir de tais posições que as experiências desenvolvidas durante o estágio ampliaram

os espaços de reflexão dos acadêmicos, potencializando os movimentos contínuos de reflexão-ação desencadeados. Além de situá-los quanto às possibilidades do emprego das tecnologias digitais alinhadas às intencionalidades aventadas e as garantias das condições objetivas necessárias para isso.

Por fim, faz-se necessário chamar à atenção quanto às dificuldades enfrentadas durante esse processo:

[...] lecionar via aplicativo de mensagens me trouxe grandes dificuldades, inclusive no planejamento das regências, de pensar como construir uma atividade que englobe as necessidades de aprendizagem da turma, que seja de fácil acesso, visto as barreiras de comunicação e conectividade que eles enfrentam. E. 9

Assim como acontece com a professora da turma, não houve devolutiva ou qualquer interação dos alunos comigo no grupo. [...], ou seja, não tive nenhuma devolutiva da atividade realizada na regência. Não pude avaliar como caminha o processo de aprendizagem da turma. E. 14.

Conforme Freire (2001) o diálogo entre o educador e educando é imprescindível para que haja uma significação do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, é uma relação dialógica pautada no encontro, amorosidade e respeito. Logo, como relatam as estudantes acima, a falta do diálogo com os alunos das turmas acompanhadas durante o estágio, decorrente do problema de conectividade, não lhes permitiram avaliar as suas respectivas trajetórias de aprendizagem, ajustar os percursos, além do mais, não foi possível perceber se as atividades propostas atenderam às expectativas traçadas.

Outros estudantes também relataram esse aspecto como um elemento negativo da experiência de estágio cujas expectativas apontavam para momentos de interação e devolutivas das atividades planejadas para os momentos de mediação. Entretanto, tal aspecto já vinha sendo discutido e problematizado a partir das informações coletadas durante os momentos de acompanhamento das professoras, cujas informações permitiram, em certa medida, redirecionar as ações previstas.

Entendemos, nesse sentido que apesar das dificuldades e limitações impostas decorrentes do contexto pandêmico, os relatos confirmam uma avaliação positiva em relação ao estágio conduzido remotamente, considerando com isso, os reflexos nas identidades profissionais, assim como apontam elementos que reforçam a importância da associação entre estágio e pesquisa. Permitindo-nos constatar a pertinência das ações desenvolvidas para o processo de formação desses atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto tratou sobre uma pesquisa que analisou as percepções de estudantes da Pedagogia em relação às experiências praticadas no transcorrer do estágio curricular no contexto da pandemia da Covid-19. A partir da análise dos relatórios de estágio acionamos os sentidos atribuídos pelos acadêmicos às ações praticadas remotamente. Concluimos que o estágio se configurou, portanto, como campo de conhecimento sobre a profissão, garantindo uma aproximação mediada pelas ferramentas digitais e lastreado pelos saberes teóricos apropriados ao longo do percurso formativo. Desse esforço analítico, as posições evidenciam as repercussões das vivenciadas do estágio nas identida-

des profissionais a partir da problematização da atuação docente situada no contexto pandêmico.

Sendo assim, a condução das trajetórias formativas decorreu em meio às expectativas, desafios e incertezas em razão da excepcionalidade desse contexto, uma vez que com o distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais, “[...] alunos e professores, em todos os níveis de ensino, tiveram que adaptar e modificar suas rotinas, transformando suas residências em locais de estudo e de atividades profissionais.” (HEGETO; LOPES, 2021, p. 176). Tais modificações também foram necessárias à luz das experiências analisadas em vista do cumprimento dos objetivos e conclusão das ações previstas.

No entanto, essas posições também refletiram acerca dos desafios e limites quanto à operacionalização do estágio nesse formato. Essa constatação leva-nos a refletir sobre as reais implicações dessas experiências na qualidade dos processos formativos, assim como a necessidade da mobilização de estratégias formativas voltadas à imersão desses atores de maneira a favorecer o desenvolvimento de ações que foram frustradas com a suspensão das atividades presenciais das escolas.

Enfim, esperamos que com a retomada das atividades presenciais e as vivências do estágio nas escolas novos sentidos sejam atribuídos, permeados pelo reencontro, desafios, além de novos horizontes que permitam reposicionar as ações não realizadas. Que tais experiências reforcem nos futuros professores, ainda mais o interesse em partilhar e ampliar os seus repertórios, suas experiências e saberes. Que se sintam mais estimulados a contribuir com as ações praticadas no cotidiano escolar na perspectiva da garantia do direito à educação. Nesse sentido, o estágio curricular se apresenta como mais uma ponte que

possibilita o envolvimento e engajamento desses sujeitos nos projetos que se traduzem cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2020.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- FERRAZ, R. D; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-28. 2021
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- HEGETO, L. C. F; LOPES, D. C. . Desafios do Estágio obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. **Cadernos de Estágio**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 172–183, 2021.
- GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós- pandemia. **Estudos avançados**. São Paulo. v 34, n. 100, p. 29-41, set-dez. 2020. Sep-Dec 2020.
- GHEDIN, E. Estágio com Pesquisa: A ontogênese de um processo. **Anais EdUECE**, Livro 4: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. p. 1- 17. 2014.
- GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pes-**

quisa. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. B. de. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e30221, 2022.

MACEDO, R. M. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), 34, 262-280.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3, p.5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012. PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, 24, e 240001.

SOUZA, E. M. de F; FERREIRA, L. G.. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia de covid-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020.

PARTE III

***Educação em Ciências
e Matemática***

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, NATUREZA DA CIÊNCIA (NDC) E ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE A CULTURA CIENTÍFICA E A CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Marsílvio Gonçalves Pereira

Daniel Manzoni de Almeida

Sílvia Luzia Frateschi Trivelato

André Luis Corrêa

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade defende-se a grande importância que o conhecimento científico e tecnológico tem na vida das pessoas em sociedade. Por isso é importante que as pessoas, de um modo geral, o público escolar e o não escolar, se apropriem devidamente desse conhecimento como legado da humanidade e que mobilizem esse conhecimento ou bagagem cultural científica na tomada de decisões importantes.

A escola tem sido um locus privilegiado na relação existente entre diferentes culturas e na produção da cultura escolar, como um processo de hibridação entre a cultura científica, a cultura popular e a cultura institucionalizada da escola, como espaço formal da educação e de produção da cultura científica escolar. É também um espaço onde acontece o processo de en-

culturação científica ou Alfabetização Científica e Tecnológica dos sujeitos.

Para alguns estudiosos do assunto, como Sasseron e Carvalho (2008), a Natureza da Ciência é um dos eixos estruturantes do processo de Alfabetização Científica (AC) e alguns autores defendem que o Ensino de Ciências e Biologia por Investigação, é uma abordagem metodológica de ensino, que se presta potencialmente para desenvolver nos alunos parâmetros e indicadores de AC, ou seja, uma maneira científica de ensinar Ciências e Biologia (SILVA; SASSERON, 2021; SOARES; TRIVELATO, 2019; PEREIRA; ALMEIDA, 2019; SCARPA; SASSERON; SILVA, 2017).

Neste texto, vamos abordar alguns aspectos do processo de Alfabetização Científica e Tecnológica, Natureza da Ciência e Ensino por Investigação, tecendo uma trama relacional entre a formação de professores e o ensino de Ciências e Biologia. Vamos discutir a importância de processos de ensino e aprendizagem em ciências e biologia por investigação e pesquisa, pautados na alfabetização científica e tecnológica e no ensino da Natureza da Ciência, bem como discutir o papel do ensino de NdC na alfabetização científica. Para isto, recorreremos a alguns estudos e pesquisas realizadas no âmbito da Didática das Ciências Naturais e da Didática da Biologia.

2. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E NATUREZA DA CIÊNCIA

A alfabetização científica assim como a natureza da ciência (NdC) são amplamente reconhecidas como objetivos importantes do ensino de Ciências e de Biologia.

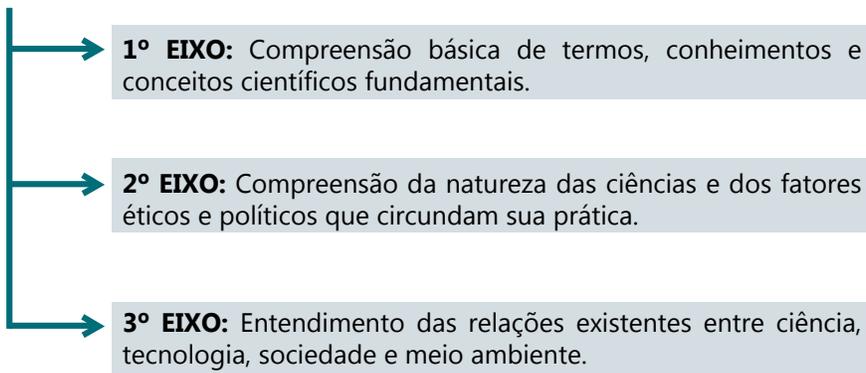
Embora o conceito de alfabetização científica, tenha surgido e se introduzido no final da década de 1950, inicialmente,

voltado em melhorar a compreensão pública da ciência e como apoio a programas científicos e industriais, esse conceito tem sido debatido, reconceituado e ressignificado inúmeras vezes (VESTERINEN, 2016). Para este autor, nas décadas de 1960 e 1970, o advento do novo conhecimento acadêmico dos estudos científicos e tecnológicos desafiou profundamente a visão positivista tradicional da ciência retratada nos currículos e no conhecimento científico disseminado nos livros didáticos. Uma nova visão da ciência estava surgindo, resultado da análise histórica, filosófica e sociológica do trabalho dos cientistas. A nova visão de ciência ou de cultura científica passou a ser concebida como um empreendimento socialmente incorporado e passou a influenciar decididamente também a educação científica escolar. É preciso compreender o caráter social do desenvolvimento científico (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007).

No final dos anos 1970 e 1980, as conceituações e concepções de alfabetização científica sofreram profundamente influências dessas novas pesquisas acadêmicas em ciências e estudos tecnológicos bem como dos movimentos sociais de direitos civis e ambientais e do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Nas escolas, muitos professores, preocupados e desapontados com os baixos resultados da educação tradicional em ciências passaram a se interessar e a desejar promover um processo de conscientização social de seus alunos a partir da educação científica. Desde então, passou-se a encarar no processo de alfabetização científica, um ensino que não se pautasse apenas no conhecimento sobre as noções básicas da ciência, mas também a compreensão da ética que controlam os cientistas em seu trabalho, as inter-relações da ciência e da sociedade, e as diferenças entre ciência e tecnologia.

Então, podemos considerar que alfabetizar cientificamente um sujeito significa oferecer condições para que ele possa tomar decisões conscientes sobre problemas de sua vida e da sociedade relacionados a conhecimentos científicos (SASSERON, 2013, p. 45). E ainda considerar que neste processo, três eixos estruturantes se articulam entre si, para dar sentido nesse processo de enculturação científica, como aparece na figura 01 abaixo.

Fig. 01 – Eixos estruturantes da Alfabetização Científica (SASSERON, 2013; VESTERINEN, 2016).



Nessa discussão, percebe-se quão importante é o movimento CTS e suas variações como Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), valorizando e conectando a alfabetização científica com as questões sociocientíficas, ou seja, com os problemas globais de sustentabilidade ecológica, social e econômica, como as mudanças climáticas (VESTERINEN; MANASSERO-MAS; VÁZQUEZ-ALONSO, 2014) e como os problemas socioambientais globais que caracterizam uma emergência planetária (BYBEE, 1991; CACHAPUZ *et al.*, 2005) que estamos vivendo, como é o caso das calamidades e das catástrofes naturais.

Na atualidade, a alfabetização científica é um dos objetivos educacionais centrais da educação científica em todo o mundo e é usado como um conceito guarda-chuva que encerra em si várias finalidades da Educação em Ciências. São várias as justificativas fundamentadas e apresentadas por pesquisadores e por especialistas na definição de políticas públicas que incluem a necessidade da alfabetização científica, tais como: possibilidades de promover o uso do conhecimento científico na resolução de problemas da vida cotidiana, capacidade de mobilizar habilidades aprendidas para a resolução de problemas, autonomia pessoal em questões relacionadas à ciência, tomada de decisão como consumidores da cultura científica e de artefatos tecnológicos produzidos pelos avanços científicos e tecnológicos, participação democrática em questões políticas relacionadas à ciência, consciência sobre o papel social da ciência e da responsabilidade social de cientistas, políticos e cidadãos, apoiando o desenvolvimento sustentável, bem como a transmissão da cultura da ciência como parte integrante da nossa herança cultural (LAUGKSCH, 2000).

Em qualquer situação, um dos papéis centrais da alfabetização científica é promover uma compreensão pública do que é a ciência, de como ela funciona, de como ela se relaciona com a tecnologia e com a sociedade e de como os cientistas trabalham na produção do conhecimento científico (HODSON, 2008). São essas questões que os estudos sobre NdC no ensino, através das várias concepções e caracterizações de NdC, tem respondido adequadamente e que tem colocado a natureza da ciência como um eixo estruturante e central da alfabetização científica e um conceito chave nos objetivos curriculares da educação em ciências de um modo geral nos vários países do mundo.

3. NATUREZA DA CIÊNCIA (NDC) NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

A NdC é um conceito muito complexo, em parte porque evolui e muda à medida que a nossa compreensão da ciência e a própria ciência evolui e muda. Reúne uma variedade de aspectos advindos de diferentes disciplinas, como história, filosofia, sociologia e psicologia da ciência. Embora pode não haver um acordo geral sobre a definição exata de NdC, parece haver algumas ideias consensuais sobre as características centrais da NdC que devem ser abordadas na educação em ciências (LEDERMAN 2007).

Na realidade, nos defrontamos com um grande problema, ou seja, o ensino da natureza da ciência, reivindicado há décadas pela Didática das Ciências, parece não encontrar espaço na sala de aula (GÓMEZ CRESPO; MARTÍN-DÍAZ; GUTIÉRREZ-JULIÁN, 2012). O ensino da natureza da ciência é muito importante, pois sem entender o que é ciência e como a atividade científica é realizada, será difícil formarmos alunos alfabetizados cientificamente.

Entre os especialistas, currículos especializados e movimentos da educação científica, como “*Ciência para todos*” (REID; HODSON, 1993) recomendavam que os alunos devessem saber ciência, fazer ciência e saber sobre a ciência, se referindo que os alunos deviam aprender sobre a natureza da ciência, ou seja, sobre considerações filosóficas e sociológicas da prática científica, o que implica na tomada de consciência dos métodos científicos, do papel e do status das teorias científicas e das atividades da comunidade científica. Admite-se que um sujeito alfabetizado cientificamente deve também desenvolver uma compreensão

funcional da natureza da ciência (ABD-EL-KHALICK et al., 1998).

Aqui cabem duas perguntas importantes: por que é importante que os alunos aprendam sobre a natureza da ciência? E por que o ensino de natureza da ciência não tem espaço nas aulas de ciências e biologia? Apresentamos algumas ideias sobre essas questões.

4. POR QUE É IMPORTANTE QUE OS ALUNOS SAIBAM SOBRE A NATUREZA DA CIÊNCIA?

Podemos encontrar algumas razões, tais como: a necessidade de se reconhecer quando um conhecimento é científico; quando um problema pode ser investigado pela ciência; reconhecer o uso de termos científicos como recurso para promover o consumo de processos científicos e produtos tecnológicos; saber diferenciar ciência e pseudociência. O aluno precisa aprender como se constrói a ciência; que papéis desempenham as teorias e os dados empíricos; qual é o papel da imaginação e da criatividade na interpretação dos dados e na elaboração de teorias científicas; como trabalha a comunidade científica. Assim poderão compreender o papel e a função política e social da ciência e suas influências na sociedade.

5. POR QUE A NATUREZA DA CIÊNCIA NÃO PARECE TER LUGAR NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA?

São vários os fatores que podem influenciar a ausência ou a inserção lenta de inovações didáticas nas salas de aula de ciências e biologia. Para que os professores e as professoras desenvolvam suas práticas docentes inserindo modelos recen-

tes de ensino e recursos metodológicos inovadores, necessitam passar por um processo de formação inicial e continuada que contemplem tais abordagens de ensino. É notório que nesses processos formativos a presença da natureza da ciência no ensino é quase nula e, muitas vezes ocupa uma situação marginal nos currículos dos cursos de formação de professores (licenciaturas) da área das Ciências Naturais, como é o caso da Biologia e quando considerada, acontece em espaços curriculares reduzidos e periféricos, como na disciplina de História, Filosofia e Sociologia da Ciência. Por outro lado, em meio à prática docente, os professores formadores muitas vezes transmitem concepções obsoletas na epistemologia da ciência e que já foram superadas há décadas para a filosofia e sociologia da ciência (CHALMERS, 1984; GÓMEZ CRESPO; MARTÍN-DÍAZ; GUTIÉRREZ-JULIÁN, 2012).

O sistema educacional vigente tem papel preponderante na inclusão de aspectos da natureza da ciência em conteúdos curriculares das disciplinas escolares, ciências e biologia. Compõem esse sistema educacional estão os gestores educacionais distribuídos entre as diferentes agências educacionais públicas e privadas, como é o caso do Ministério da Educação, as universidades, como espaços formativos e as editoras, na produção de livros didáticos.

O conhecimento sobre a natureza da ciência é incipiente, quando olhamos os documentos curriculares nacionais voltados para as Ciências Naturais e suas tecnologias e quando consideramos o conhecimento sobre a NdC contemplados pelo PISA (2015) no tocante às competências científicas nos domínios da alfabetização científica, como evidenciado no quadro 01 abaixo.

Quadro 01 – Competências científicas relacionadas à Natureza da Ciência no PISA (2015).

Competência	Dimensões de cada competência (PISA)
Explicar fenômenos cientificamente	<p>Reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos, demonstrando capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lembrar e aplicar conhecimento científico apropriado; • Identificar, utilizar e gerar modelos explicativos e representações; • Fazer e justificar previsões apropriadas; • Oferecer hipóteses explicativas; • Explicar as implicações potenciais do conhecimento científico para a sociedade.
Avaliar e planejar experimentos científicos	<p>Descrever e avaliar investigações científicas e propor meios para responder cientificamente a questões, demonstrando capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a questão explorada em um dado estudo científico; • Diferenciar questões possíveis de serem investigadas cientificamente; • Propor formas de explorar uma dada questão cientificamente; • Avaliar formas de explorar uma dada questão cientificamente; • Descrever e avaliar os vários caminhos que os cientistas usam para assegurar a confiabilidade dos dados e a objetividade e generalização das explicações.

Interpretar dados e evidências cientificamente	<p>Analisar e avaliar dados, suposições e argumentos em representações variadas e tecer conclusões científicas apropriadas ao contexto, demonstrando capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformar dados de uma representação para outra; • Analisar e interpretar dados e tirar conclusões apropriadas; • Identificar as premissas, evidências e argumentos em textos relacionados às ciências; • Distinguir entre argumentos, quais são baseados em evidência científica e quais são baseados em outras considerações; • Avaliar argumentos científicos e evidências de diferentes fontes (por ex., jornais, internet, revistas científicas).
--	--

Fonte: Matriz de Ciências - PISA (2015).

Com relação à presença de conteúdos de natureza da ciência em livros didáticos de ciências e biologia, geralmente estão limitados e restritos quase unicamente na unidade temática que vai tratar do “Método Científico”, que é descrito como aquele que é necessário seguir para conhecer as teorias científicas. Método que começa com a observação, que é independente de teorias e que leva a uma concepção totalmente objetiva e neutra da ciência, na qual parece não ter lugar a interpretação dos mesmos dados a partir de diferentes teorias nem a imaginação e criatividade dos cientistas na elaboração de teorias (GÓMEZ CRESPO; MARTÍN-DÍAZ; GUTIÉRREZ-JULIÁN, 2012).

Podemos observar também, que existe o uso da História

da Ciência (HC) para ilustrar e trabalhar elementos da natureza da ciência em materiais escolares. Neste sentido, Martins (1998) aponta alguns problemas nessa abordagem, e analisa os problemas relacionados ao tema, encontrados em livros didáticos. Suas análises contribuem para que compreendamos que ainda há a prevalência de uma visão de que a Ciência é construída de forma direta, sem percalços e dificuldades. Nos três pontos específicos analisados pela autora, suas conclusões foram as de que o uso da HC é superficial e falho (MARTINS, 1998, p. 20). A partir de suas conclusões, podemos concluir que a HC, em diversas ocasiões, reforça visões de uma Ciência que não corresponde à realidade, uma ciência onde o conhecimento construído é estático, datado, personificado e imutável. Ainda que a autora advogue em favor do uso da HC no ensino, ela afirma que nem sempre o seu uso é adequado, e acaba atrapalhando o processo de ensino (MARTINS, 1998, p. 18), ela critica o uso de longas biografias, desvinculadas das referências filosóficas, temporais, sociais e culturais daquilo que se está ensinando. Critica ainda situações que se mostre apenas aquilo em que se obtiveram resultados positivos no curso da história da ciência, de forma que as dificuldades e outras possibilidades não sejam evidenciadas (PONCE; PEREIRA; TRIVELATO, 2016).

Em meio a tantos problemas que cercam essa abordagem temática no currículo de ciências e biologia, vamos localizar entre os professores, reclamações sobre as dificuldades que seus alunos encontram frente às aprendizagens em torno desse tema, do tipo: os alunos “não sabem formular hipóteses”; “não sabem interpretar os resultados da experiência”, “não entendem o gráfico”, embora que poucas vezes eles reclamam que os alunos

não sabem diferenciar um fato de uma teoria, ou fazer previsões de uma lei ou determinar se um problema pode ser investigado ou não pela ciência. Por outro lado, o professor sequer, questiona sobre a necessidade de ensinar sobre o que é ciência e sobre o que é uma atividade científica, e às vezes não considera esses temas ou conteúdos importantes no ensino de ciências e biologia. Aqui cabem alguns questionamentos sobre esta problemática: O professor já teve a oportunidade de aprender sobre esses conteúdos na sua formação? Como fazer o aluno aprender a trabalhar de maneira científica? Através do estudo dos passos estereotipados do chamado método científico, sem qualquer reflexão sobre o assunto e suas consequências? Ou através de algumas experiências de laboratório em que os alunos seguem um roteiro ou guia definido, numa espécie de ativismo inconsequente? Muito provavelmente não.

Ensinar e aprender sobre a natureza da ciência e o trabalho científico é um processo complexo, pouco desenvolvido em aulas de ciências e biologia. Para poder desenvolver competências científicas escolares é necessário que a escola possa promover oportunidades para que nossos alunos as aprendam, colocando a mão na massa, articulando teoria e prática e que, de modo progressivo, desenvolvam dimensões importantes das competências científicas típicas e recomendadas na cultura científica escolar, para almejar a alfabetização científica e tecnológica desejada, ou seja, devemos proporcionar oportunidades dos alunos se engajarem em atividades científicas escolares. O ensino de ciências e biologia por investigação e pesquisa pode ser um caminho interessante para se atingir tais objetivos educacionais.

6. ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO: UMA MANEIRA CIENTÍFICA DE ENSINAR E APRENDER

Ensino de Ciências e Biologia por investigação é uma atividade prática, desde que os alunos estejam implicados na resolução de um problema. Pode ocorrer em laboratórios didáticos, salas ambientes organizadas em algumas escolas para aulas de ciências e biologia, em atividades de campo e pode ocorrer através do uso de atividades investigativas experimentais ou não (figura 02).

Figura 02 – Esquema ilustrativo de atividades práticas investigativas e experimentais



Fonte: (Adaptado de LEITE & DOURADO, 2013).

Algumas características dessa abordagem metodológica são importantes serem destacadas, a exemplo daquelas apresentadas pelo *National Research Council (NRC)*, que destaca cinco aspectos do ensino por investigação que potencialmente podem

ser desenvolvidos em aulas de ciências e biologia (NRC, 2000, p.25): o envolvimento dos estudantes com questões orientadas cientificamente; a prioridade dada à evidência; a formulação de explicações alternativas, particularmente aquelas que refletem a compreensão científica; e a comunicação e justificação das explicações propostas. Tais características encontram respaldo e reconhecimento em pesquisas da área de educação/ensino de ciências (SOARES; TRIVELATO, 2019).

Nas atividades de ensino investigativas tomamos como ponto de partida um **problema** para investigar - as atividades investigativas experimentais (experimentos) ou não e de pesquisa, se orientam para buscar resposta para uma pergunta, para um problema. É o problema que dá sentido para os resultados obtidos. A reflexão sobre os dados pode levar a novas perguntas e novos problemas.

Outra característica importante dessas atividades é a interpretação de evidências, ou seja, por que penso o que penso e como posso por à prova? A interpretação de evidências é condicionada às teorias e modelos científicos aceitos. Portanto, entre as principais características de atividades de ensino investigativas, podemos destacar que: (a) as perguntas ou problemas são de orientação científica às atividades; (b) trabalhamos com a utilização de evidências para elaboração de respostas; (c) as atividades orientam para a formulação de explicações a partir das evidências; (c) ocorrem processos de avaliação das explicações a luz de alternativas, especialmente as científicas; (d) promovem a justificativa das explicações; (e) e promovem a comunicação das explicações propostas (SCARPA; SILVA, 2013).

O ensino de ciências e biologia por investigação é um ensino capaz de fornecer aos alunos não somente noções e con-

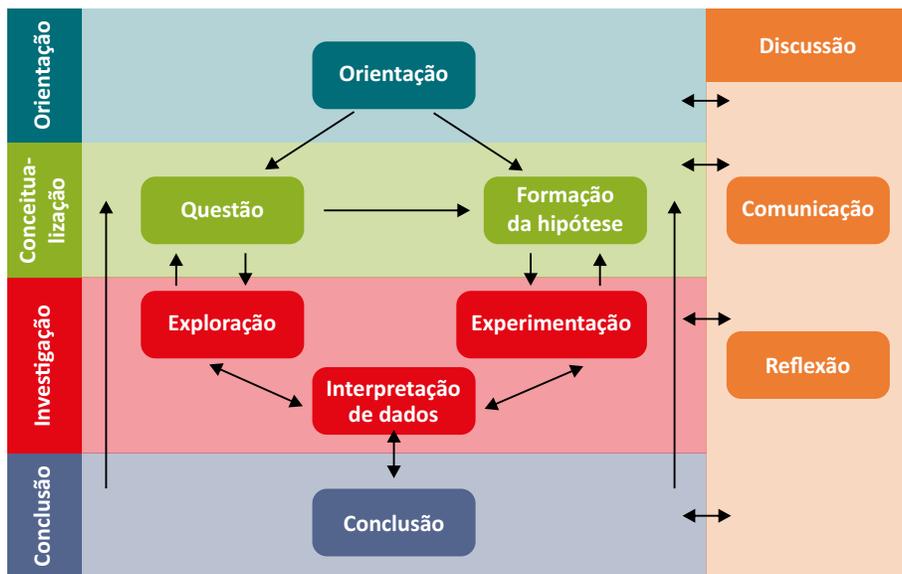
ceitos científicos, mas também a possibilidade de “fazer ciência” sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los (SASSERON; CARVALHO, 2008).

Na literatura, encontramos, entre vários autores, Pedaste *et al.*, (2015), que apresenta fases de aprendizagem baseada em investigação, com definições e destaca um esquema que reproduz de alguma forma um ciclo de investigação ou ciclo investigativo. Para esses autores o ensino baseado por investigação pode ser estruturado por fases de investigação, que juntas formam o ciclo de investigação (figura 03), conforme é destacado por Soares e Trivelato (2019, p. 58 e 59):

São sugeridas cinco fases subdivididas em nove subfases. As fases e subfases se estruturam e se comunicam. A fase da orientação possui as seguintes características: introdução ao tema ou teoria, observação, fornecendo uma exploração, desafio de aprendizagem, encontrando um tópico, engajando o educando em questões cientificamente investigáveis. A fase de conceituação subdivide-se em: questionamento e geração de hipótese, suas características são: perguntas, elaboração de questão, decidindo uma questão de investigação, pesquisando por informação na web, analisando, avaliando, gerando hipóteses. A fase da investigação subdivide-se em: exploração, experimentação e interpretação de dados, suas características são: planejamento de método, desenvolvimento do plano de ação, identificação de recursos e equipamentos, pesquisando e organizando os dados, conduzindo uma investigação, analisando e representando uma evidência, respondendo a questões, analisando dados, formulando explicações a partir das evi-

dências. A fase de conclusão possui as seguintes características: justificativas de conclusões, descrição das conclusões e emissão de julgamentos fundamentados na conclusão. A fase da discussão possui as subfases de comunicação e reflexão, que possuem as seguintes características: Discussão e debate compartilhado com outros, comunicação de um novo aprendizado ou resultados obtidos pela investigação; reflexão sobre os fenômenos utilizando as evidências obtidas (PEDASTE et al, 2015, p.51).

Figura 03: Representação do Ciclo Investigativo proposto por Pedaste et al. (2015)



Fonte: Adaptado de Pedaste et al., (2015).

Nessa maneira científica de ensinar e aprender ciências e biologia por investigação, os estudantes têm um papel ativo durante todo o processo, ou seja, existe uma intencionalidade dessa abordagem metodológica de ensino, de fazer com que os

alunos sintam-se engajados em práticas relacionadas à produção do conhecimento científico (práticas científicas e epistêmicas), no contexto desse processo de hibridação, que constitui a cultura científica escolar.

O processo de engajamento dos estudantes em práticas científicas e epistêmicas favorece a compreensão da ciência como uma prática situada socialmente, em que os cientistas elaboram e negociam valores, definindo o que poderia ser considerado pergunta, dado, evidência, raciocínio e método de trabalho (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE; CRUJEIRAS, 2017; KELLY; LICONA, 2017; SACA, 2017; SILVA, 2008).

Embora existam similaridades entre as áreas do conhecimento científico, encontramos variações nas práticas e na natureza do conhecimento das diferentes disciplinas científicas (TONI-DANDEL; TRIVELATO, 2017; KELLY; LICONA, 2017), pois cada ciência tem um estatuto epistemológico próprio ou uma natureza científica específica, que vem se constituindo através da história dos fatos científicos em torno do objeto ou dos objetos de estudo de cada ciência. No caso da biologia, são implicadas as características da produção do conhecimento biológico, tais como a observação, comparação e descrição de fenômenos; a pluralidade de recursos que podem ser utilizados para o estudo da Biologia; e a experimentação (SANTANA; MOTA, 2022). Essa perspectiva da História da Ciência dialoga diretamente com as influências dos campos da Filosofia, Sociologia e Psicologia da Ciência, ou seja, das metaciências, que nos possibilita acessar esse conhecimento epistemológico em torno do conhecimento científico e suas relações com as disciplinas científicas escolares, como ciências e biologia. Destarte, a compreensão das estruturas epistêmicas de cada campo das ciências da natureza é de grande importância

para situar o conhecimento, a investigação e a aprendizagem nas ciências escolares (KELLY; DUSCHL, 2002).

Aqui cabem alguns questionamentos interessantes frente à abordagem de ensino por investigação que valorizamos: Na disciplina escolar biologia, todos os problemas podem ser “resolvidos”, por investigação, com base em evidências por experimentação? Quais seriam as especificidades epistêmicas da Biologia como ciência e que acaba influenciando a disciplina escolar? Tais especificidades que estamos nos referindo dizem respeito ao objeto de estudo e as práticas científicas típicas da natureza da Biologia, ou seja, envolvidas e mobilizadas pela comunidade científica na produção do conhecimento biológico e que acaba influenciando de algum modo, o ensino da biologia como disciplina escolar. Tais questões nos impelem a compreender que nem todo objeto de estudo da Biologia pode ser submetido à experimentação em detrimento do tempo, das variáveis e da ética (TRIVELATO; TONIDANDEL, 2015), assim como o fato da comparação, observação e descrição serem técnicas de mesmo valor para explicar fenômenos biológicos (SCARPA; SILVA, 2013). A observação, na biologia, forneceu, provavelmente, mais conhecimento do que todos os experimentos juntos (MAYR, 1998).

Tais especificidades epistêmicas da biologia, como A Teoria Celular, a Teoria da Hereditariedade e a Teoria Evolutiva, acabam constituindo alguns conceitos estruturantes da disciplina escolar biologia, ou seja, célula, gene e evolução, que atribui a ciência biologia, marcas de um processo de modernização da biologia como ciência e a unificação das Ciências Biológicas, na disciplina escolar biologia. A biologia passa a ser considerada uma ciência unificada no séc. XX, quando essas teorias passaram a oferecer possibilidades de releituras em todos os seus campos.

É importante destacarmos de que ciência biologia estamos nos referindo. Primeiramente, que a Biologia, como ciência autônoma, é diferente da Física e da Química, principalmente, por não ser uma Ciência em que os eventos ou fatos científicos geralmente ocorrem em uma reação e cadeia, exceto a Biologia Molecular, a causalidade não dá conta da complexidade dos eventos biológicos (MAYR, 2008). Segundo esse autor, existem dois tipos de causas na Biologia: as causas próximas ou funcionais, que busca compreender como ocorrem os processos fisiológicos mediante ao comportamento e fatores genéticos, (por exemplo, Bioquímica, Biologia Molecular, Fisiologia, Ecologia); e as causas últimas (Biologia Evolutiva), que se ocupam em responder o que levou a evolução, as causas que provocaram mudanças evolutivas, ou seja, a Biologia, neste caso se utiliza de inferências. Além disso, os problemas na Biologia podem apresentar mais de uma explicação causal, a exemplo das explicações para a diversidade da vida (SANTANA; MOTA, 2022).

7. IMPLICAÇÕES DA NATUREZA DA BIOLOGIA EM ATIVIDADES DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

Em função dos aspectos da Natureza da Biologia, podemos questionar: Quais seriam as implicações da Natureza da Biologia para o Ensino por Investigação? Primeiramente, na pergunta ou problema proposto aos alunos: o professor necessita ter clareza sobre o tipo de explicação que deseja construir com seus alunos, se relacionada com as causas proximais, se relacionada com as causas distantes ou com ambas.

Outro item importante é a questão do conteúdo que cabe no espaço e no tempo da lição escolar em sala de aula, ou seja,

implicações na forma de organizar o currículo e as aulas de ciências e biologia na escola. Esse aspecto é bem tensionado, em função do grande volume de conhecimento científico e biológico produzido na atualidade, o que dificulta a seleção e organização do conteúdo escolar no ensino de ciências e biologia e em função da natureza do objeto de estudo em foco, ou seja, se vai estudar uma planta ou animal, é importante que se considere o ciclo de vida, se curto ou se longo, ou se vai estudar um dado fenômeno ou processo biológico, que se observe o tempo de duração.

Aqui, vale a pena destacar, a escala temporal em função do que se pode ou não trabalhar nas aulas de ciências e biologia, por exemplo, para se estudar o fenômeno da decomposição de matéria orgânica pela ação de microorganismos ou a germinação de sementes ou ainda a influência do substrato no desenvolvimento vegetal, vamos precisar situar as atividades investigativas experimentais, num determinado tempo em que os alunos possam realizar as atividades práticas, ao observar os fenômenos estudados, coletar os dados e evidências, analisar os resultados e comunicar as idéias construídas sobre os conteúdos estudados, a depender do grau de liberdade ou de abertura na orientação ou no comando que é dado ao aluno, no cumprimento das tarefas. Conforme a figura 04 abaixo, em atividades investigativas de ensino, existe uma variação de grau de liberdade ou abertura para a ação dos estudantes e liberdade total no planejamento, o objetivo é a exploração de fenômenos e os estudantes têm responsabilidades na investigação (BORGES, 2002).

Figura 04: Características de atividades práticas de ensino investigativas em relação ao laboratório tradicional.

Novos rumos para o laboratório escolar

Aspectos	Laboratório Tradicional	Atividades Investigativas
<i>Quanto ao grau de abertura</i>	Roteiro pré-definido Restrito grau de abertura	Variado grau de abertura Liberdade total no planejamento
<i>Objetivo da</i>	Comprovar leis	Explorar fenômenos
<i>Atitude do estudante</i>	Compromisso com o resultado	Responsabilidade na investigação

Fonte: Borges (2002)

8. NÍVEIS DE ABERTURA DAS ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

O ensino de ciências por investigação é uma estratégia que potencialmente pode promover a alfabetização científica e o ensino de aspectos relacionados à Natureza da Ciência (CARVALHO, 2013; SCARPA; SILVA, 2013; SASSERON, 2013). Esta abordagem metodológica pode estar associada a qualquer tipo de atividade que se realize em sala de aula, não necessariamente associada a atividades experimentais ou que aconteça apenas dentro de laboratórios, a maior relevância dada aqui, é que haja um problema a ser resolvido e que a atividade proposta ofereça as condições à resolução do problema (SASSERON, 2013).

No ensino de ciências e biologia por investigação, as atividades práticas propostas podem ter diferentes graus de liberdade ou de abertura, a depender das informações que são fornecidas aos estudantes durante o processo das investigações (PELLA,

1969). Existe uma classificação das atividades investigativas proposta por Banchi e Bell (2008) em quatro níveis (quadro 2): nível 1 ou confirmação (confirmation inquiry), nível 2 ou investigação estruturada (structured inquiry), nível 3 ou investigação guiada (guided inquiry) e nível 4 ou investigação aberta (open inquiry). As atividades baseadas nesses níveis podem variar desde altamente dirigidas pelo professor para altamente centralizadas no estudante, com base na quantidade de informações que são fornecidas aos estudantes (GERALDI; SCARPA, 2017). O quadro 2 resume a classificação proposta pelos autores.

Quadro 2: Níveis de investigação adaptados e traduzidos de Banchi e Bell (2008).

Quatro níveis de investigação e as informações dadas aos estudantes em cada um			
Níveis de investigação	Questão	Procedimentos	Solução
1- Confirmação: Estudantes confirmam um princípio baseado em resultados que já conheciam anteriormente	✓	✓	✓
2 – Investigação estruturada: Estudantes investigam uma questão por meio dos procedimentos propostos pelo professor	✓	✓	
3 – Investigação guiada: Estudantes investigam a questão apresentada pelo professor, construindo e selecionando os procedimentos.	✓		
4 – Investigação aberta: Estudantes investigam questões que eles mesmos formulam. Eles também elaboram o design da atividade e os procedimentos.			

Fonte: Adaptado e traduzido de Banchi e Bell (2008).

Geraldi e Scarpa (2017) observaram que à medida que o grau de investigação ou abertura da atividade investigativa aumenta, maior é a qualidade estrutural dos argumentos e maior é a capacidade dos estudantes em considerar conhecimentos científicos corretos do ponto de vista conceitual.

9. ATIVIDADE INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Apresenta-se aqui uma proposta de atividade de ensino de Biologia por Investigação, com a finalidade de dotar os professores em formação, de habilidades e competências para trabalhar tal abordagem metodológica de ensino, tornando esse ensino mais interessante, dinâmico, interativo e participativo por parte dos alunos.

Trata-se de uma atividade prática sobre a “Influência do substrato no desenvolvimento e crescimento de plantas”, que potencialmente pode ser trabalhada, em disciplinas, como Ciências e Biologia e em disciplinas como Metodologia para o Ensino de Ciências e Biologia em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. A depender do contexto escolar a ser aplicada, podemos explorar e aplicar em conteúdos científicos relacionados a Fisiologia Vegetal em disciplinas escolares como Ciências e Biologia ou explorar e aplicar em conteúdos didático-pedagógicos referentes a Modelos de Ensino e Recursos Metodológicos, mais especificamente voltados para o ensino de Ciências e Biologia por investigação e pesquisa, na formação de professores.

A atividade parte de um problema ou uma pergunta de investigação, ou seja, “Qual a influência do substrato na germinação e crescimento de plantas?” Considerando as condições

dadas aos alunos, como por exemplo, disponibilidade dos diferentes tipos de substratos, definição das plantas (feijão e milho), com a disponibilidade de sementes, água para a irrigação dos vasos e também foram disponibilizados para os alunos, vasos (copos descartáveis) de 500 mL. A partir dessas condições apresentadas, os alunos podem desenvolver uma atividade de ensino por investigação de nível dois, ou seja, uma investigação estruturada, conforme o quadro dois acima.

O design da atividade de ensino proposta pelo professor foi do tipo investigação estruturada por meio de experimentação didática. O experimento montado foi conduzido em ambiente aberto e obedeceu a um delineamento inteiramente casualizado (DIC) e a um esquema fatorial $4 \times 2 \times 4$, com quatro (04) tipos de substratos (areia de rio, esterco bovino, cama de aviário, mistura de areia de rio + esterco bovino + cama de viário, numa proporção de 1:1:1) e duas espécies de plantas (feijão *Caupi* e milho), com 4 repetições, totalizando 32 unidades experimentais ou parcelas. Dessa forma, foram utilizados no experimento quatro tratamentos, com quatro repetições por tratamento contendo cinco plantas por parcela. Inicialmente, semeou-se 10 sementes por vaso, para se calcular o índice de germinação por vaso. Após a germinação das sementes, foi realizado um desbaste, deixando apenas cinco plantas por vaso. Foi realizada irrigação diariamente com regador com bico tipo chuva (com crivos).

As avaliações ou coleta dos dados ocorreram em diferentes épocas a cada semana, totalizando cinco semanas, ou seja, 45 dias. Foram avaliados: (a) germinação (plantas/dias e % de germinação); (b) matéria fresca (ao final do experimento); (c) altura da planta em cm (utilizando-se uma régua milimétrica, observando-se desde o comprimento da haste principal das plantas

até o local de inserção das folhas e/ou último ramo adjacente); (d) número de folhas; e (e) comprimento da raiz (ao final do experimento). O experimento teve a duração de 45 dias.

Por meio dessa proposta, é possível conduzir o aluno a um ciclo de indagação, conforme proposto por Arango, Chaves e Feinsinger (2009) e realçado por Scarpa e Silva (2013). Esses autores destacam o **ciclo de indagação** como uma ferramenta de investigação e ensino e a caracterizam apresentando suas etapas, como por exemplo, a elaboração de um **problema ou pergunta**, que surge da observação do cotidiano e do entorno das pessoas, seguida da **ação**, ou seja, o momento que se tem para realizar a coleta dos dados ou evidências para se responder à pergunta ou problema inicial com a elaboração do design experimental, coleta e análise de dados e, por fim, a **reflexão**, etapa importante de avaliação dos resultados e das etapas anteriores e realização de perspectivas futuras conduzindo a estudos posteriores ou a um novo ciclo de indagações.

10. ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Nesta proposta de texto, procurou-se evidenciar a importância do processo de Alfabetização Científica como um dos objetivos da Educação em Ciências e do Ensino de Biologia, assim como a importância que se tem as abordagens do ensino de Natureza da Ciência e do ensino por investigação e pesquisa em disciplinas escolares como Ciências e Biologia e também em disciplinas de cursos de formação de professores, a exemplo das Licenciaturas em Ciências Biológicas.

Defendemos o ensino por investigação como uma maneira científica de ensinar Ciências e Biologia na escola, de modo que

os alunos possam não só aprender conceitos científicos, mas também se apropriar devidamente da cultura científica, expressa num ensino contextualizado e implicado no desenvolvimento de habilidades próprias do fazer científico ou aspectos da Natureza da Ciência, o que pode contribuir com a alfabetização científica desses indivíduos.

REFERÊNCIAS:

ABD-EL-KHALICK, F.; BELL, R.L.; LEDERMAN, N.G. «The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural». **Science Education**, v. 82, n. 4, 1998.

ARANGO, N.; CHAVES, M. E.; FEINSINGER, Y. P. **Principios y práctica de la enseñanza de ecología en el patio de la escuela**. Santiago: Instituto de Ecología y Biodiversidad – Fundación Senda Darwin, 2009.

BANCHI, H.; BELL, R. The many levels of inquiry. **Science and Children**, v.46, n.2, p.26-9, 2008.

BYBEE, R. Planet earth in crisis: how should science educators respond? **The American Biology Teacher**, Reston, Virginia (USA), v. 53, n. 3, p. 146-153, 1991.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; PESSOA, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHALMERS, A. **¿Qué es esa cosa llamada ciencia?** Madrid. Siglo XXI, 1984.

GÓMEZ CRESPO, M. A.; MARTÍN-DÍAZ, M. J.; GUTIÉRREZ-JULIÁN, M. El papel de la imaginación y la creatividad em la

construcción Del conocimiento científico, ejemplos y actividades para el aula. **Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales**, n. 72, pp. 20-27, 2012.

HODSON, D. **Towards scientific literacy: A teachers' guide to the history, philosophy and sociology of science**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; CRUJEIRAS, B. (2017). Epistemic Practices and Scientific Practices in Science Education. In: K. S. Taber; B. Akpan (Org.). **Science Education: An International Course Companion**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. cap. 5, p. 69–80.

KELLY, G. J.; LICONA, P. Epistemic Practices and Science Education. In M. R. Matthews (Org.). **History, Philosophy and Science Teaching: New Perspectives**. Cham: Springer International Publishing, 2018. Cap.5 , p. 139–165., 2018.

KELLY, G. J.; DUSCHL, R. A. (2002). Toward a research agenda for epistemological studies in science education. In: ANNUAL MEETING OF NATIONAL ASSOCIATION OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING (NARST), 75., 2002, New Orleans. **Proceeding of the NARST Annual Meeting**. Reston: NARST, 2002.

LAUGKSCH, R. C. Scientific literacy: A conceptual overview. **Science Education**, 84, 71–94, 2000.

LEDERMAN, N. G. Nature of science: Past, present, and future. In S. K. ABELL, & N. G. LEDERMAN (Eds.), **Handbook of research on science education** (pp. 831-879). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LEITE, L.; DOURADO, L. Laboratory activities, science education and problem-solving skills. **Procedia – Social and Beha-**

vioral Sciences 106, pp. 1677 – 1686, 2013.

MARTINS, L. A. P. A história da ciência e o ensino da biologia. **Ciência & Ensino**, n. 5, p. 18-21, 1998.

MAYR, E. (1998). **O desenvolvimento do pensamento biológico. Diversidade**, evolução e herança. Trad. de I. Martinazzo. Brasília, Editora da UnB, 1998.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **Inquiry and the national science education standards**. Washington, DC: National Academy Press, 2000. Disponível em: <<https://www.nap.edu/catalog/9596/inquiry-and-the-nationalscience-education-standards-a-guide-for>>. Acesso em: 04 jan. 2018, 2000.

PEDASTE, M. et al. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, v.14, p.47-61, 2015.

PELLA, M. O. The laboratory and science teaching. **The Science Teacher**, 1969, p. 20-31, 1969.

PEREIRA, M. G.; ALMEIDA, D. M. Ensino de Biologia por Investigação: propondo sequências/atividades didáticas na formação de professores. In: SANTOS, E.; FERREIRA, V. V. **Formação e Prática Docente: estudos e proposições**. João Pessoa (PB): Editora do CCTA, 2020, p. 149 – 167, 2020.

PONCE, R.; PEREIRA, M. G.; TRIVELATO, S. L. F. Um caso histórico como possibilidade de articulação entre história da ciência e ensino: uma forma de abordar aspectos da natureza da ciência.. In: 15 Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2016, Florianópolis. **Anais eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 2016.

PRAIA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**. [online], vol.13, n.02, pp.141-156, 2007.

REID, D.; HODSON, D. **Ciencia para todos en secundaria**. Madrid. Narcea, 1993.

SACA, L. Y. Discurso e Aspectos Epistêmicos: análise de aulas de Ensino por Investigação. (**Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências**), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTANA, A. J. S.; MOTA, M. D. A. Natureza da Biologia, ensino por investigação e alfabetização científica: uma revisão sistemática. **Revista Educar Mais**, v. 6, 2022, p. 450 – 466, 2022.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo, **Investigações em Ensino de Ciências**, 13(3), p.333–352, 2008.

SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; SILVA, M. B. O ensino por Investigação e a Argumentação em aulas de Ciências Naturais. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.1, p.7-27, 2017.

SCARPA, D. L.; SILVA, M. B. A Biologia e o ensino de Ciências por investigação: dificuldades e possibilidades. In: CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, cap.8, p.129-52, 2013.

SILVA, A. C. T. Estratégias enunciativas em salas de aula de Química: contrastando professores de estilos diferentes. (**Tese de Doutorado em Educação**), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008.

SILVA, M. B.; SASSERON, L. H. Alfabetização Científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, p. 1-20, 2021.

SOARES, N.; TRIVELATO, S. L. F. Ensino de Ciências por Investigação – revisão e características de trabalhos publicados. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, Vol.7, pág. 45-65, 2019.

TRIVELATO, S. L. F.; TONIDANDEL, S. M. R. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, n. spe, p. 97-114, Nov. 2015. Disponível em: < <http://scielo:s1983-21172015000400097> >.

VESTERINEN, V.-M. Nature of science and chemistry education. LUMAT-B: **International Journal on Math, Science and Technology Education**, 1(3), 2016.

VESTERINEN, V.-M.; MANASSERO-MAS, M.-A.; VÁZQUEZ-ALONSO, Á. History, Philosophy, and Sociology of Science and Science-Technology-Society Traditions in Science Education: Continuities and Discontinuities. In M. R. MATTHEWS (Ed.), **International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching** (pp. 1895-1925), 2014.

O PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Matheus Ganiko-Dutra

André Luis Corrêa

Marsílvio Gonçalves Pereira

Ana Maria de Andrade Caldeira

1. INTRODUÇÃO

Professores de Biologia são profissionais que, por meio do ensino, planejam, implementam e avaliam experiências de aprendizagem para que estudantes estabeleçam relações com o conhecimento biológico. A aprendizagem deve permitir que o estudante reorganize e reelabore suas concepções, incorporando o conhecimento científico na sua interpretação da realidade e na tomada de decisões. A prática docente consiste na mediação das interações entre alunos e conhecimentos destes professores e tem a sala de aula como lugar da ação didática.

A sala de aula, por sua vez, está inserida dentro da escola, que pode atender a diversos objetivos a depender da concepção de sociedade que a gestão, os professores e a comunidade escolar, em um âmbito geral, adotam de forma intencional ou não. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe como principal objetivo do ensino de Ciências nas escolas o letramento científico. Professores são profissionais que implementarão ações para atingir esse objetivo.

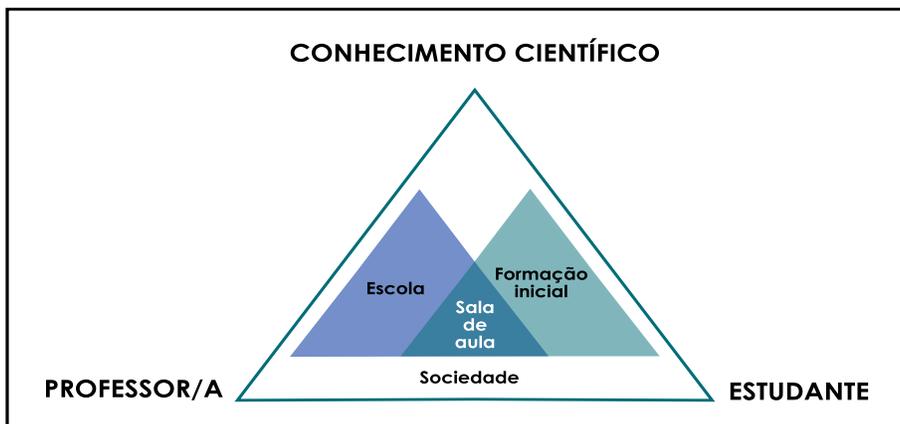
Dessa forma, docentes podem ser agentes de transformação

na sociedade, permitindo que os sujeitos em formação passem pelo processo sistematizado de ensino e tornem-se capazes de tomar decisões em suas vidas privadas, mas também participando de debates coletivos acerca de questões sociais e ambientais a partir do conhecimento biológico e suas tecnologias.

Para que professores sejam capazes de cumprir com sua função social, é preciso que sua formação possibilite a integração de conhecimentos pedagógicos e conteúdos biológicos, permitindo uma transposição didática que supere um ensino de Biologia fragmentado, livresco e descontextualizado.

Pensamos em propor soluções de enfrentamento para essa fragmentação, analisando a ação docente por meio de um diagrama representativo das categorias que compõem o processo de ensino e aprendizagem de Biologia. Assim, analisaremos a tríade da didática (docente – estudante – conhecimento) ao nível da sala de aula, da escola e da sociedade a partir da perspectiva de professores de Biologia e da sua formação (Figura 1).

Figura 1. Diagrama da tríade didática conhecimento científico – estudante – docente na sociedade, escola, sala de aula e na formação de professores.



Fonte: Elaborado pelos autores.

2. DIDÁTICA

A didática é a área do conhecimento que investiga as relações entre professor/a, aluno/a e uma área do conhecimento específica. A ação de professores consiste na ação didática, o que exige uma integração de saberes para que possa ser efetivada: saberes disciplinares relacionados à área do conhecimento na qual o profissional se formou; saberes pedagógicos, relacionados às metodologias de ensino e teorias da aprendizagem (SHULMAN, 1986), bem como saberes da sua própria prática docente.

O trabalho docente acontece por meio de uma transformação de saberes: é preciso que os conhecimentos científicos aprendidos no curso de Biologia sejam reorganizados e assumam uma roupagem que seja adequada para ser ensinado na sala de aula, processo denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991).

Vale mencionar que o conhecimento científico produzido pela comunidade científica tem como finalidade responder a uma pergunta de pesquisa. Sendo assim, esse conhecimento é comunicado por meio de eventos e periódicos científicos para que outros pesquisadores possam acessá-lo e continuar a debatê-lo. Assim, o saber científico precisa passar por uma transformação da sua natureza para assumir uma finalidade de ensino. Então, a reorganização do conhecimento científico em um conhecimento a ser ensinado consiste na transposição didática externa, e tem como base material os materiais didáticos e currículos. Esse processo é realizado na noosfera: a dimensão intelectual que engloba o trabalho de pesquisadores, formuladores de políticas públicas, professores e autores de materiais didáticos. O planejamento de uma sequência didática para ensinar esse conhecimento aos estudan-

tes é realizado por professores e sua implementação consiste na transposição didática interna, que, em última instância, encerra-se com o conhecimento ensinado, incorporado pelos estudantes que passarão a reinterpretar a realidade a partir dele (CHEVALLARD, 1991; SENNA, CESCHIM, GANIKO-DUTRA, 2020).

Reorganizar um saber primeiramente produzido com uma finalidade de pesquisa em um saber adequado para ser ensinado em sala de aula exige uma compreensão aprofundada dessa área de conhecimento específica: é preciso dominar seus conceitos e seus fundamentos epistemológicos que lhe conferem coerência e esse momento deve ser proporcionado na formação inicial de Ciências Biológicas, sendo a disciplina de Didática um exemplo desse espaço formativo (CALDEIRA, 2020). Neste sentido, é relevante nos debruçarmos sobre a compreensão da natureza do conhecimento biológico e sua função dentro da sociedade e da escola.

3. EPISTEMOLOGIA DA BIOLOGIA

O saber científico, um dos elementos da tríade didática, consiste no objeto de ensino e aprendizagem. Cada área do conhecimento possui seus próprios métodos de pesquisas, suas formas particulares de fazer perguntas, de propor hipóteses e de produzir e interpretar dados obtidos a partir da investigação da realidade. Essas diferenças se explicam pela construção histórica de cada disciplina (FOUREZ, 1995) e pela natureza particular dos fenômenos investigados.

A Epistemologia, uma das ramificações da Filosofia da Ciência, consiste na investigação da natureza da produção científica, produzindo não um conhecimento científico, mas, sim, um conhecimento sobre a ciência, buscando entender a

forma como ela se estrutura. Por conseguinte, a Epistemologia de Biologia consiste em uma área do conhecimento que investiga a estrutura da Biologia enquanto ciência, tendo como objetivo compreender quais são os elementos que lhe conferem especificidade e autonomia (LEBRUN, 2006).

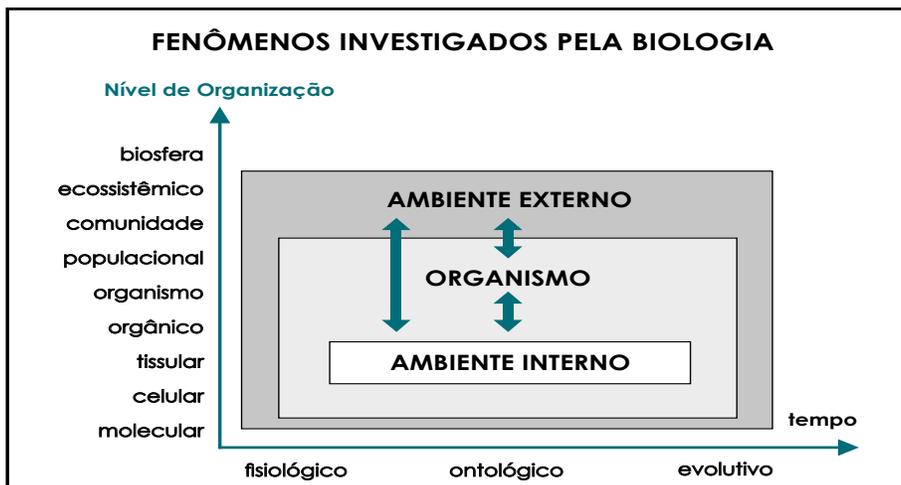
Além de dominar os conceitos biológicos de cada área da Biologia (Ecologia, Genética, Evolução, Diversidade...), é importante que estes docentes dominem também a sua epistemologia, ou seja, a natureza desse conhecimento, sendo capaz de identificar quais são seus aspectos estruturantes, permitindo pensar essa ciência de forma autônoma, criativa e com vigilância epistemológica em sala de aula, de forma a buscar por reorganizações e rerepresentações desses saberes científicos de acordo com cada realidade escolar, sem perder a fidelidade científica.

Dessa forma, sendo o conhecimento biológico aquilo que confere identidade para professores de Biologia, é importante apresentarmos algumas das características principais que o estruturam.

A Biologia tem como objeto central de investigação os organismos (MEGLHIORATTI, EL-HANI, CALDEIRA, 2012). Podemos entendê-los como entidades autônomas e que se autorregulam ao interagir com seus ambientes externo e interno. Esta concepção exige uma compreensão da Biologia a partir de uma hierarquia de níveis de organização. No ambiente interno do organismo, podemos considerar as dimensões das interações ao nível de moléculas, de células, de tecidos, e de órgãos, estes três últimos no caso de organismos pluricelulares. Ao nível do ambiente externo, podemos considerar os fenômenos que o organismo estabelece com os elementos bióticos e abióticos em seu nicho ecológico, bem como os efeitos observados ao nível de população, comunidade, ecossistema e biosfera.

Além de abordar diversos níveis de organização na compreensão do organismo, a Biologia pode investigar estes fenômenos em diferentes recortes de tempo: no tempo fisiológico, buscando compreender aqueles fenômenos que acontecem em um curto período de tempo, pontual e inferior ao tempo de vida de um organismo; no tempo ontológico, buscando compreender aqueles fenômenos que acontecem ao longo do tempo de vida de um organismo, buscando compreender seu desenvolvimento; e no tempo evolutivo, buscando compreender as mudanças nas características dos indivíduos e suas distribuições nas populações ao longo das gerações em grandes recortes de tempo, superiores ao tempo de vida de um único organismo (Figura 2). Em síntese, os fenômenos biológicos caracterizam-se por serem emergentes, estruturados em uma hierarquia de níveis de organização, complexos, sistêmicos e históricos.

Figura 2. Representação dos fenômenos investigados pela Biologia: as interações estabelecidas pelo organismo com o ambiente externo e o interno ao longo do tempo e em diversos níveis de organização biológica. As setas indicam as interações recíprocas.



Fonte: Adaptado de Meghioratti (2009).

4. A TRÍADE DIDÁTICA NA SOCIEDADE

Os conhecimentos científico e tecnológico têm importantes funções sociais. Eles permitem que a humanidade empreenda um projeto de aprofundamento da compreensão da natureza e, também, da intervenção humana sobre ela. Além disso, desses conhecimentos, que por si só cumprem uma função estética de interpretação da realidade e da identificação humana nesta forma de estruturação do mundo (FOUREZ, 1995, p.141), podem originar produtos e técnicas que, por um lado, permitem a melhoria da qualidade de vida da população humana e redução dos impactos antrópicos sobre o meio ambiente e, por outro lado, causam riscos para a manutenção da vida como conhecemos.

Quanto mais sofisticada for a tecnologia implementada por uma sociedade, maiores serão os riscos que a ação humana pode trazer para a manutenção da vida (BECK, 1992) e maior será a dependência de especialistas para a tomada de decisão (HABERMAS, 1973). Um exemplo, seria a escolha das melhores formas de obtenção de energia para uma nação. A tecnologia das usinas nucleares, por exemplo, é altamente sofisticada, mas traz riscos de grande magnitude para a vida, o que exige um treinamento adequado para a percepção desses riscos e participação nas tomadas de decisões para a população não especialista.

Os cidadãos devem, então, serem capazes de usufruir da cultura científica produzida pela humanidade, enquanto conhecimento clássico, que permite uma interpretação estética da realidade e, também, serem capazes de compreender os desdobramentos da ação humana sobre a natureza, sendo capazes de tomar decisões em suas vidas particulares que exijam conhecimento biológico, bem como participar de decisões coleti-

vas acerca da intervenção da humanidade sobre o mundo, com senso ético e orientado para a justiça, percebendo quais são os riscos de cada ação e buscando formas de prevenirem-se (PIETROCOLA et al., 2021).

A instituição incumbida de desenvolver cientificamente esse cidadão para viver dessa forma no mundo atual é a escola e o profissional responsável para implementar essa formação social a partir do conhecimento é o/a professor/a.

5. DA SOCIEDADE PARA A ESCOLA: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA E A TRÍADE DIDÁTICA

A transposição didática externa consiste na seleção de conhecimentos científicos para estarem presentes dentro da escola. Dessa forma, o saber científico passa a ser um saber a ser ensinado, que se apresenta em programas curriculares e materiais didáticos. Os critérios para esta seleção de conteúdos dependem dos valores e ideologias de cada sociedade (CARVALHO, 2009).

A função social da escola brasileira, no que diz respeito ao Ensino de Ciências, é a de cumprir com o letramento científico dos cidadãos, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(BRASIL, 2018) para a área de Ciências da Natureza. Para isso, é necessária uma organização escolar que suporte o ensino e a aprendizagem dentro da sala de aula. Essa organização requer um projeto pedagógico adequado e contextualizado, que seja planejado e implementado de forma democrática pela gestão, corpo docente, discente e toda comunidade escolar, levando em consideração os objetivos educacionais dispostos em currículos nacionais, mas também atendendo às demandas do local em que a escola está situada (VEIGA, 2003).

Um dilema proveniente da BNCC consiste na proposta interdisciplinar para a área de Ciências da Natureza, que questiona as identidades docentes desta área, definidas pelas especificidades de cada área do conhecimento a partir das organizações intradisciplinares da Biologia, da Química e da Física (LOPES, 2019). O desafio na implementação das orientações da BNCC consiste na identificação dos limites da dissolução das fronteiras de cada uma destas disciplinas, o que pode descaracterizar a coerência e especificidade de cada ciência. Estas questões dependerão de como esses conhecimentos serão planejados e ensinados dentro da sala de aula.

6. A TRÍADE DIDÁTICA NA SALA DE AULA

A sala de aula é, finalmente, o lugar de atuação de professores e onde acontece a transposição didática interna. A prática docente consiste em estabelecer objetivos de ensino, tendo como referência o letramento científico, pensando na aprendizagem de conceitos científicos, de aspectos da natureza da ciência e das relações entre esse conhecimento científico e os problemas socioambientais existentes na realidade.

O/a professor/a deverá refletir: de que forma aquele conhecimento biológico aprendido na graduação pode ser reorganizado para que os estudantes aprendam de forma significativa e contextualizada? A forma mais familiar de ensinar Biologia é repetir a organização disciplinar dessa ciência em sala de aula, contribuindo para um ensino fragmentado, memorístico, livresco e sem relação com a realidade que o aluno vive, resultando em desinteresse e indisciplina (KRASILCHIK, 2019).

Portanto, é preciso que a prática docente vá além da mera

repetição e transmissão da organização do saber disciplinar da Biologia: é preciso uma reorganização que garanta a manutenção da fidelidade científica, mas que estruture o conhecimento científico em uma nova organização, atendendo a objetivos de ensino e aprendizagem, e não de pesquisa. Os problemas socioambientais são um ponto de partida e chegada que podem orientar esta reorganização. Professores deverão garantir o ensino e a aprendizagem dos principais conceitos estruturantes da Biologia (CARVALHO, EL-HANI, NUNES-NETO, 2020), apresentando esses conteúdos como ferramentas intelectuais importantes de serem aprendidas para reinterpretação da leitura de mundo e para viver na sociedade contemporânea com os problemas que atravessam a humanidade.

Ao invés de ensinar, por exemplo, síntese proteica e digestão em aula separadas, os docentes poderiam estruturar uma aula intitulada “como comprar produtos de higiene: desmentindo propagandas que te fazem perder dinheiro”. Nesta aula, poderiam ser problematizados os rótulos de produtos para a pele e cabelo que contêm colágeno, com perguntas essenciais do tipo: “O que é colágeno?”, “Por que ele é importante para a pele?”, “De onde ele vem e como pode ser obtido?”. Para responder a essas perguntas, os professores precisariam explicar os conceitos de síntese proteica e digestão de proteínas para explicar como o colágeno é produzido em nosso corpo, ao mesmo tempo que preparam os estudantes para uma leitura da realidade a partir do conhecimento científico. O mesmo poderia ser repetido com questões mais amplas e de caráter coletivo da vida em sociedade: “Pra onde vai o lixo?”, “Se alimentos ultraprocessados precisam de mais processos industriais para serem produzidos, por que são mais baratos que produtos não processados que são mais saudáveis?”, entre outros.

Essa reorganização exige que o/a professor/a tenha uma formação inicial que lhe permita reorganizar o conhecimento biológico fazendo novas integrações e relações entre eles de forma criativa.

7. A TRIÁDE DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Para atingir esse nível de autonomia e criatividade para refletir acerca do conhecimento biológico e seus objetivos de aprendizagem, professores devem ter domínio da coerência intradisciplinar e pensar de forma pedagógica sobre eles.

Nas disciplinas ministradas nos cursos de formação de professores, bem como nas pesquisas conduzidas no Grupo de Pesquisa em Epistemologia da Biologia (GPEB), temos identificado três obstáculos cognitivos limitadores para a prática do licenciando, que reforçam a fragmentação de saberes e restringem a emergência de um nível criativo em sua prática. O primeiro obstáculo reforçador da fragmentação consiste na organização disciplinar da Biologia na graduação. Na formação inicial em Ciências Biológicas, os estudantes passam por disciplinas específicas da Biologia, aprendendo o conteúdo científico dentro das fronteiras de cada subárea dessa ciência (Biologia Celular, Ecologia, Genética...) não havendo momentos de integração.

O segundo obstáculo consiste na falta de coerência pedagógica nos programas de formação de professores. Alguns indicadores da falta de coerência nos cursos de licenciatura são: falta de articulação entre o que o estudante aprende na escola com aquilo que é vivenciado nos estágios supervisionados nas escolas; ausência de uma visão compartilhada de ensino e aprendi-

zagem pelos professores do curso (os professores de cada disciplina da universidade raramente sabem o que os estudantes estão aprendendo nas outras disciplinas e quais são os textos utilizados) e contato com diversas teorias da educação, muitas vezes divergentes, por exemplo (CANRINUS et al., 2017). Essa falta de coerência impede que o estudante construa uma teoria pessoal de ensino e aprendizagem coerente.

O terceiro obstáculo consiste na falta de momentos de integração para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Os estudantes aprendem conceitos biológicos e pedagógicos separadamente, mas não é possível esperar que essa estrutura curricular fragmentada possibilite que o/a futuro/a professor/a pense a educação de forma específica, levando em consideração as particularidades epistemológicas do conhecimento biológico. Existem formas mais e menos adequadas de ensinar os conceitos biológicos, dada a natureza desses fenômenos discutida anteriormente.

O acesso a esses conceitos biológicos e pedagógicos em disciplinas é importante para garantir uma dosagem compatível de informação para aprendizagem de professores em formação, mas, é preciso ir além, para que esse profissional atinja um nível sofisticado e criativo em sua prática docente. Para isso, gostaríamos de defender dois momentos de integração de saberes indispensáveis durante a formação inicial em Ciências Biológicas.

O primeiro espaço de integração está relacionado com a percepção da coerência interna da Biologia. Deve ser oferecido aos futuros professores um espaço para a própria elaboração do que se entende por Biologia, que permita que eles identifiquem as características próprias do conhecimento biológico que lhe conferem especificidade, identificando, assim, seus conceitos

estruturantes e construindo relações entre os conhecimentos aprendidos anteriormente ao longo do curso. É preciso que se forneça aos estudantes oportunidades de produzirem suas próprias enunciações por meio de fala, textos, discussões em grupos, para que eles reorganizem os conhecimentos que aprenderam e os internalizem por meio de suas próprias palavras.

O segundo espaço de integração, já implementado por meio das disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino de Biologia e Estágio Curricular consiste em garantir oportunidades para que os estudantes se elaborem para desenvolver um conhecimento pedagógico da Biologia, integrando seus conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos biológicos aprendidos. Para que isso aconteça, é recomendado que os estudantes sejam colocados diante de situações reais de ensino e aprendizagem que exijam a integração desses saberes com a prática profissional com a qual eles deparar-se-ão futuramente.

Recomendamos que estes espaços de integração sejam institucionalizados curricularmente, uma vez que constituem aspectos indispensáveis da formação inicial em Ciências Biológicas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste texto por meio do diagrama apresentado, nos indicam a necessidade de enfrentamento da fragmentação do Ensino de Biologia, tanto na formação inicial quanto nas possibilidades menos engessadas de atuação na sociedade, para que professores assim formados tenham a possibilidade de elaborar sua ação didática desde o diagnóstico de aprendizagem em sala de aula até a compreensão conceitual desejada. Além disso, esta compreensão conceitual deve per-

mitir novas relações interdisciplinares para que o aluno possa entender, por meio da Biologia, interações entre os seres vivos, a partir do conhecimento biológico, as tecnologias derivadas e as implicações na sociedade e no ambiente.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. **Risk Society: towards a new modernity**. Londres: Sage, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. **Didática e Epistemologia da Biologia**. São Paulo: Espelho D’Alma, 2020. (Educação para a Ciência, 20).

CANRINUS, Esther T.; BERGEM, Ole Kristian; KLETTE, Kirsti; HAMMERNESS, Karen. Coherent teacher education programs: Taking a student perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 49, n. 3, p. 313-333, 2017.

CARVALHO, Graça Simões de. A Transposição Didáctica e o Ensino de Biologia. In: CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; ARAUJO, Elaine S. Nicolini Nabuco (Orgs.). **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2009. (Educação para a Ciência, 10).

CARVALHO, Ítalo Nascimento de; EL-HANI, Charbel N.; NUNES-NETO, Nei. How Should We Select Conceptual Content for Biology High School Curricula? **Science&Education**, 2020. DOI: 10.1007/s11191-020-00115-9.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

FOUREZ, Gérard. **A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **La Science et la technique comme “idéologie”**. Paris: Gallimard, 1973.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

LEBRUN, Gérard. A ideia de Epistemologia. In: _____. **A filosofia e sua história**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2006. p. 129-145.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. **O conceito de organismo: uma introdução à Epistemologia do conhecimento biológica na formação e graduandos de Biologia**. 2009. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2009.

MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; EL-HANI, Charbel;

CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. O conceito de organismo em uma abordagem hierárquica e sistêmica da biologia. **Revista da Biologia**, v. 9, n. 2, p. 7-11, 2012.

PIETROCOLA, Maurício; RODRIGUES, Ernani; BERCOT, Filipe; SCHNORR, Samuel. Risk Society and Science Education: Lesson from the Covid-19 Pandemic. **Science Education**, v. 30, p. 209-233, 2021. DOI: 10.1007/s11191-020-00176-w.

SENNA, Karina Nomidome de; CESCHIM, Beatriz; GANIKO-DUTRA, Matheus. A organização do conteúdo biológico no processo de mediação didática. In: CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. **Didática e Epistemologia da Biologia**. São Paulo: EspelhoD'Alma, 2020. p. 251-279. (Educação para a Ciência, 20).

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

IMAGENS DE CIENTISTAS EM UMA REVISTA VIRTUAL PRODUZIDA POR ALUNOS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

*Emilly Alessandra Luiz de Sousa
Marsílvio Gonçalves Pereira
Diego Adaylano Monteiro Rodrigues*

1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios atuais é tentar mostrar a Ciência & Tecnologia (C&T) para além de suas aplicações no cotidiano escolar. Isso tem repercutido sobre todos os espaços formativos, na educação básica e superior, em especial na formação docente. Chassot (2002) destaca que o ensino de ciência visto como tradicional é centrado na necessidade de transmissão de conteúdos e na percepção de que os estudantes apenas adquirem conhecimentos sobre teorias, conceitos e processos científicos. As propostas atuais para o ensino de ciências (EC) reforçam que o currículo precisa contemplar aspectos pessoais e sociais dos educandos, mesmo havendo algumas resistências quanto a isso, o que suscita maior debate sobre a C&T. É necessário um EC voltado à formação para cidadania, a alfabetização científica, a construção do conhecimento, o estímulo ao espírito investigativo do educando e de aproximá-lo da tecnologia e das descobertas científicas com base em discussões sociais, filosóficas e políticas (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004; SASSERON; CARVALHO, 2008).

Compreendemos que “A ciência pode ser considerada como *uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural*” (CHASSOT, 2002, p. 91). Desse modo, uma educação mais comprometida para a aquisição de leitura dessa linguagem resultaria em cidadãos com maior capacidade de entender as transformações que acontecem na natureza. O educando vai aos poucos se inserindo em uma cultura científica, processo denominado de alfabetização científica (AC).

Estimular o aprendizado sobre o conhecimento científico não é uma função apenas da Escola. Segundo Rocha (2012), acadêmicos, cientistas, educadores e jornalistas defendem que o conhecimento científico deve ser divulgado para o público em geral, já que a ciência é entendida como um produto cultural, portanto, relevante para a construção da cidadania. A popularização da ciência e da tecnologia contribui para o desenvolvimento cultural da população e as pesquisas científicas precisam ser apresentadas de maneira que o público possa compreender e tomar decisões sobre os fatos relacionados a essa temática.

Para Bueno (1985) a divulgação científica (DC) é o uso de recursos, técnicas e processos para a veiculação de informações científicas e tecnológicas ao público em geral. É a transposição de uma linguagem especializada para uma linguagem mais leiga, com a proposta de tornar o conteúdo acessível para um número maior de pessoas. Essa definição de Bueno pode ser problematizada quando se considera a divulgação da ciência com a formulação de um novo discurso, a DC não é apenas uma mera reformulação e simplificação da linguagem científica (ZAMBONI, 1997).

Na sala de aula uma boa estratégia didática para que os estudantes tenham acesso e saibam mais sobre o papel das descobertas científicas pode ser o uso de textos de divulgação da Ci-

ência (TDC), através dos mais variados suportes, como jornais, almanaques, panfletos, encartes, blogs e revistas para crianças e adolescentes. Este último recurso pode ser proveitoso e despertar o interesse pela ciência por parte do público infantil com o uso de imagens e textos lúdicos, além de matérias que permitam a experimentação e fujam da rotina de aulas da escola. Inserir as crianças na leitura da linguagem científica estimula a curiosidade, bem como dissemina a cultura científica do país e contribui para a construção de um pensamento crítico e de uma formação mais cidadã. Vários estudos vêm sendo produzidos sobre TDC, em especial estudos que analisam a Revista Ciência Hoje das Crianças (ALMEIDA; GIORDAN, 2014; ALMEIDA, 2018; GIORDAN; MASSI, 2019). Outros estudos seguem uma linha diferenciada, buscando produzir TDC na formação de professores tendo inspiração nessa revista (RODRIGUES, 2014; RODRIGUES; GALLÃO; LEITE, 2016).

Inspirados na Revista Ciência Hoje das Crianças, um grupo de alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) produziu entre os anos de 2013 a 2018, como atividade para a disciplina de Instrumentalização para o Estudo da Ciência I, a revista virtual IPE Crianças, uma revista digital de divulgação científica voltada para crianças de 8 a 12 anos.

Com o intuito de instigar as crianças a buscar o saber científico e construir seus conhecimentos, cada equipe foi responsável pela produção textual e a parte gráfica de uma edição da revista. A proposta era a realização de um material lúdico, cujos textos e ilustrações promovessem a divulgação científica de forma divertida para o público infantil. Desta forma, as pautas precisavam conter elementos do universo das crianças, como o desenho e a história em quadrinhos, por exemplo, e apresentar

temas científicos aproximando-os do cotidiano dos pequenos. O modo como a revista virtual foi produzida foi descrito em Rodrigues (2014).

O objetivo geral deste estudo é compreender como a imagem de cientistas é evidenciada em uma revista virtual para o público infantil criada por alunos do Curso de Ciências Biológicas, no caso a revista IPE Crianças. Nesta pesquisa, reunimos cinco edições da revista IPE Crianças produzidas pelos alunos do curso de Ciências Biológicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Barros (1992) a divulgação da ciência não é simplesmente explicitar de forma mais simples conceitos abstratos e propõe cinco categorias pelas quais a divulgação científica (DC) pode ser realizada: a DC utilitária (que evidencia aplicações da C&T), a DC do método (que mostra o processo de construção da C&T), a DC de impactos (que propiciam discussões sociais), a DC de avanços (que mostra a C&T de forma linear) e a DC cultural (mostra a como a C&T se inserem em um contexto histórico-cultural).

Desse modo, existem diferentes perspectivas sobre a divulgação científica. Apesar destas diferenças, é possível observar pontos semelhantes entre eles: as informações sobre C&T precisam ser compartilhadas com os mais diversos tipos de público. Desta forma, a popularização da ciência e da tecnologia é importante para o desenvolvimento cultural de uma sociedade e para que cada cidadão possa ampliar sua visão de mundo acerca do cenário científico e tecnológico de seu país, bem como formular suas conclusões individuais e sociais. No entanto, o conhecimento sobre C&T é visto de forma fragmentada, no qual

de um lado estão os cientistas e de outro os cidadãos comuns, que deixam de participar dos processos decisórios.

Quando se fala em trabalhar a relação entre C&T e o público infantil, os cenários para debates sobre o tema ainda são reduzidos. Com isso, os livros didáticos continuam sendo umas das principais fontes pelas quais as crianças adquirem os saberes científicos. O cientista, no papel de uma pessoa estudiosa e que possui resposta pra tudo, é uma imagem presente em matérias para o público infantil nas quais textos de seções específicas são produzidos a partir de perguntas feitas pelas crianças ou pelos jornalistas. As perguntas são o fio condutor da pauta e são respondidas por algum cientista especialista no assunto, denotando uma certa autoridade dele, como uma pessoa legitimadora do conhecimento e da informação, segundo Bueno (2012).

Já o cientista professor, como explica esse autor, passa a imagem de uma pessoa que detém o conhecimento, mas que gosta de compartilhar tudo o que sabe, como um professor. As matérias com este perfil exibem um didatismo e são recorrentes em matérias de divulgação científica para crianças, já que elas remetem ao universo escolar, e demonstram que:

[...] a ciência precisa ser sempre explicada para que o leitor comum – adulto ou criança – possa compreendê-la, e que ela pode afetar diretamente na vida cotidiana das pessoas [...]. Assim, cabe ao cientista ensinar, porque um de seus deveres é compartilhar seu conhecimento (BUENO, 2012, p. 110).

O cientista explorador foge da imagem clássica do cientista, como aquele homem maluco e de jaleco branco que trabalha sozinho em um laboratório com experiências por todo lado, uma ima-

gem que durante muito tempo representou o conceito de divulgação científica para crianças e adultos, explana Bueno (2012).

Nestas publicações a ciência é apresentada ao público infantil como algo desvinculado do seu cotidiano, fato reforçado ainda mais nas aulas de ciências tradicionais. É preciso considerar o debate sobre C&T de modo mais crítico.

Após a 2ª Guerra Mundial as relações entre ciência e sociedade se tornaram mais estreitas a partir das rápidas aplicações com que o conhecimento científico se propagou no dia a dia das pessoas, seja com a criação de novos medicamentos, seja com a invenção de aparelhos que otimizaram a vida doméstica (como o micro-ondas e o controle remoto, por exemplo). Portanto, a ciência consolidou o seu espaço no funcionamento cotidiano da sociedade e a crença de que o conhecimento tecnológico só traria progressos econômicos e sociais.

Porém, esta visão inicial de que a ciência e a tecnologia eram bens inegáveis a todos, passou a mostrar uma nova faceta. A proliferação e o uso de aparatos tecnológicos em larga escala promoveram ao longo do tempo impactos ambientais cada vez mais visíveis e o agravamento das tensões e disparidades sociais. A percepção de que a ciência e a tecnologia surgiram apenas com a finalidade de facilitar a exploração da natureza para o seu bem estar passou a ser questionada.

A consciência e preocupação em relação aos impactos negativos do progresso científico e tecnológico cresceram e se manifestaram de forma mais clara nas décadas de 1960 e 1970, liderados por movimentos de contestação, como o da contracultura e o ambientalista, em meio ao cenário de movimentos políticos e culturais que aconteciam naquela época. Estes movimentos passaram a discutir, com diferentes enfoques, a relação da ciência

e da tecnologia com a sociedade, alguns dando mais ênfase às implicações dos avanços tecnológicos, outros mais preocupados com a natureza do conhecimento científico, justificando a não – neutralidade da ciência e da tecnologia para a esfera política.

Desta forma surge o chamado movimento Ciência, Tecnologia e sociedade (CTS), que busca desmistificar a visão uniforme de que o progresso e a atividade científica trazem necessariamente uma mudança social. Esse movimento explicita o papel da ciência e da tecnologia na vida das pessoas, envolve discussões éticas e sociais.

Como Krasilchik e Marandino (2004) reiteram, o movimento CTS busca trabalhar perspectivas que auxiliem os indivíduos no processo de participação de decisões que afetam sua vida, organizando em sua consciência valores acerca de sua importância nas relações sociais e discernindo aspectos importantes relacionados à problemática que o envolve.

O desenvolvimento científico e tecnológico mundial incentivou a construção de uma consciência mais reflexiva sobre o tema, bem como exerceu forte influência sobre o ensino de ciências nos diferentes níveis de ensino. Este aspecto no Brasil se fez mais presente no período de redemocratização, nas quais as lutas pela defesa do meio ambiente e pelos direitos humanos passaram a exigir a formação de cidadãos mais preparados para viver em uma sociedade marcada pelas diversidades e com maior capacidade de interpretação crítica do mundo.

Auler e Delizoicov (2006) reiteram esta concepção, acrescentando que para a compreensão crítica da realidade ser estabelecida é fundamental que o indivíduo tenha a capacidade de problematizar as construções históricas sobre a atividade científico-tecnológica.

No entanto, o ensino de ciências em grande parte das escolas vem sendo realizado de maneira descontextualizada da sociedade. Os alunos não conseguem identificar e relacionar o assunto que estudam com o seu cotidiano, e o ensino acaba se resumindo em memorização de nomes e classificações de fenômenos. As aulas se desenvolvem, em sua maioria, sem explorar as dimensões sociais nas quais os fenômenos estão inseridos. É importante ressaltar que não basta apenas incluir questões do cotidiano sem promover discussões de aspectos relevantes para a formação do aluno ou sem motivar adequadamente os alunos para se interessar por ciências (SANTOS, 2007).

Tendo em vista essas discussões, analisamos os TDC com base em autores que problematizam a divulgação da ciência (BARROS, 1992; BUENO, 2012) e o movimento CTS, em especial nos trabalhos de Auler e Delizoicov (2006), Krasilchik e Marandino (2004), entre outros.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Este é um trabalho orientado pelo paradigma qualitativo (MINAYO, 2012), possui natureza descritiva e exploratória (GIL, 1999), no qual investigamos sentidos presentes nos TDC sobre como os cientistas e a ciência são representadas, como também sobre as relações entre CTS. Com o objetivo ainda de compreender como a divulgação científica é evidenciada em uma revista virtual para o público infantil criada por alunos do Curso de Ciências Biológicas.

Este estudo foi orientado pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Desta maneira, seguimos as três etapas sugeridas pela autora: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos dados. Na etapa de pré-análise foi realizada

a leitura flutuante do material, cerca de 80 TDC de sete edições da revista. Foram separados 20 textos de divulgação científica produzidos por alunos do curso de Ciências Biológicas conforme as características desses textos e foram excluídos alguns que eram sugestões de jogos e práticas.

Os textos reservados apresentam temáticas bem variadas, desde a história do DNA, curiosidades sobre animais da natureza, higiene bucal, camadas formadoras do planeta terra, dentre outras pautas. A descrição desse *corpus* é descrita no Quadro 1.

Quadro 1: Identificação dos textos de divulgação científica produzidos por alunos do curso de Ciências Biológicas – 2013 a 2018.

Título	Temática	Identificação (ID)
Ornitorrinco: Pato + Castor?	Curiosidades sobre o ornitorrinco	T1
Invadindo a Central de comando	DNA	T2
Os Mutantes Transgênicos	Transgênicos	T3
Corcovinha desvendando o Egito Antigo	Egito Antigo	T4
O que é Reciclagem?	Reciclagem	T5
Por que algumas pessoas são canhotas?	Curiosidades sobre os canhotos	T6
Um “mundinho” no meu jardim!	Bichos de jardim	T7
A maçã e a Ciência	Curiosidades sobre a ciência e o trabalho do cientista	T8
O que tem na água do seu peixe?	Construção de microscópio caseiro	T9
Desvendando os segredos dos superheróis	Ciência e poderes dos superheróis	T10
Clair Patterson x O Monstro do Chumbo	História do cientista Clair Patterson	T11

Reciclagem: faça download dessa ideia e delete o desperdício!	Reciclagem	T12
Mosquito da dengue fêmea acusada de infectar as pessoas com dengue, mas será que ela é a vilã?	Dengue	T13
Do que é feita a Terra? Camadas formadoras do nosso planeta.	Camadas da Terra	T14
Você já jogou sal nos sapinhos?	Curiosidades sobre os sapos	T15
Você sabia que a Terra treme?	Terremoto	T16
Animais estranhos e... onde habitam?	Curiosidades sobre animais estranhos	T17
Poluição: Por que faz mal?	Poluição	T18
Viagem pela Ciência	História e principais personagens da Ciência	T19
Descobrimo o que é Ciência	As funções de um cientista	T20

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a seleção dos textos eles precisaram ser agrupados e identificados de acordo com alguns critérios, ou seja, receber uma codificação pertinente a alguns indicadores sobre as relações CTS, conforme a identificação proposta por Rodrigues, Leite e Gallão (2015), que analisaram TDC de alunos das Ciências Biológicas. Foram analisados tanto os conteúdos presentes na construção escritas quanto imagens presentes nos TDC. O quadro 2 ressalta as categorias, indicadores (bem como suas subdivisões) desenvolvidos na pesquisa.

Quadro 2: Categorias e indicadores.

1. Identificação do Cientista	Ind.1 – Atribui a produção do conhecimento científico genericamente a cientistas Ind.2 – Atribui a produção do conhecimento científico a cientistas específicos
2. Imagens de Cientistas	Ind.3 – Aquele que possui resposta para tudo Ind.4 – Cientista professor Ind.5 – Cientista explorador

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesta pesquisa discutimos apenas as categorias “identificação dos cientistas” e as “imagens de cientistas”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Categoria 1: Identificação do Cientista

Os estudantes fizeram poucas referências a respeito do papel do cientista para a produção do conhecimento científico. As informações científicas acabam sendo apresentadas de forma superficial e não esclarecem de fato quem foi o responsável pela descoberta daquelas informações escritas. Logo, a impressão deixada é a de que:

Essa limitada identificação dos cientistas supervaloriza o conhecimento científico como produto, não como processo, eliminando do texto a presença dos sujeitos históricos envolvidos e dos contextos que influenciaram sua construção. Portanto, dá ênfase a uma imagem

de C&T neutra, livre de interesses [...] (RODRIGUES; LEITE; GALLÃO, 2015, p. 331).

Esta ausência de descrições poderia ser resolvida caso os alunos tivessem escrito um ou dois parágrafos com um breve histórico sobre o assunto do TDC em questão e sobre a pessoa (cientista) responsável pelos dados científicos que estão abordando, pois, da forma que está escrito, não permite a compreensão do trabalho científico como atividade coletiva e que envolve um grupo de pessoas, dentre homens e mulheres.

A primeira categoria foi contemplada ao todo com seis textos. Na subcategoria de identificação de cientistas específicos, foram encontrados dois exemplos. Em T11 a história do texto gira em torno do cientista Clair Patterson, retratado como um homem corajoso e inteligente ao descobrir o poder de envenenamento do chumbo e discordar de companhias e de outros cientistas que utilizavam o elemento chumbo de forma descontrolada na fabricação de utensílios domésticos e brinquedos.

Já a história em quadrinhos de T8 faz uma analogia com a história do cientista Isaac Newton e do dia em que uma maçã caiu em sua cabeça. Os personagens do quadrinho são um garoto e um camaleão e o diálogo entre eles se dá em torno do que é Ciência e o que um cientista faz. Ao final o leitor se surpreende ao descobrir que o garoto em questão é o próprio Isaac Newton e que dentro de algum tempo ele mesmo descobrirá o motivo daquela maçã ter caído na sua cabeça.

Nas outras produções o trabalho do cientista é mencionado de forma genérica, conforme os exemplos presentes no quadro 3:

Quadro 3: identificação dos cientistas nos textos de divulgação científica.

Identificação generalista (Ind.1)	Identificação de cientistas específicos (Ind.2)
<p>“As pesquisas científicas sobre os efeitos dos transgênicos ainda não foram suficientes para afirmar todos os defeitos deles na saúde humana, porém, o mito de que ingerir transgênicos altera o seu DNA é falso” (T3).</p> <p>“Alguns cientistas concordam que, embora ainda não existam provas suficientes, a causa do canhotismo pode ser genética, e portanto hereditária, sendo assim passada de geração para geração” (T6).</p>	<p>“Isto você mesmo irá descobrir... Isaac Newton” (T8).</p> <p>“O homem responsável por lutar contra esse “monstro” foi Clair Patterson, um cientista americano, responsável por uma das maiores vitórias na saúde no século XX, e essa é a sua história” (T11).</p>

Fonte: Revista IPECrianças (2014; 2016).

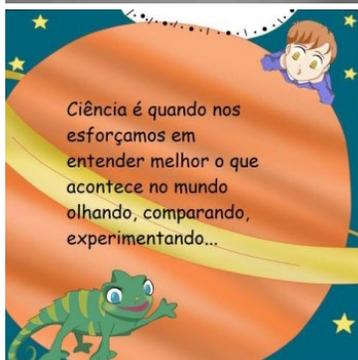
4.2 Categoria 2: Imagens de Cientistas

Analisando o material a partir desta categoria e dos indicadores (Ind.3, Ind.4 e Ind.5), percebe-se que poucos foram os textos que apresentaram ênfase na Imagem de Cientistas, as informações científicas que são divulgadas, mas em poucos momentos é questionado sobre quem descobriu aquelas informações e de que forma elas foram encontradas.

O Ind.3 não foi contemplado com nenhum texto. Já os indicadores Ind. 4 e Ind.5 contaram com dois exemplos cada. A proposta de imagem de cientistas abordada pelos estudantes se deu por meio de alguns personagens criados pelos alunos. Por exemplo, em T1 as informações sobre o ornitorrinco foram

compartilhadas pelo personagem do pai cientista que aparentemente também é professor, pois na história ele contou com o auxílio de um quadro para repassar as informações sobre o animal, como podemos observar na imagem em que um jovem aponta para o desenho de um ornitorrinco, representado em um quadro. Situação parecida ocorre em T8 na qual o cientista professor do TDC é representado pelo camaleão Melleri, encarregado de explicar às crianças sobre o que ciência é e o que um cientista faz, como visto na imagem colorida de um camaleão com um texto explicativo acima.

Figura 2: Imagens da revista que ressaltam a ideia de “Cientista professor” e “que sabe tudo”.



Fonte: Revista IPECrianças (2014; 2016).

Já o cientista como um explorador surge em T2 como um espião de nome Deter Agente, que invadiu uma central de comando e desvendou os mistérios sobre o DNA. Em T4 esta imagem chega a nós através do camelo Corcovinha, que por meio de uma viagem ao Egito conta para os leitores sobre as contribuições do Egito Antigo para a Matemática, Agricultura, dentre outras áreas.

Além das imagens o Quadro 4 mostra algumas passagens textuais para auxiliar na compreensão da categoria 2 e seus indicadores.

Quadro 4: identificação dos cientistas nos textos de divulgação científica.

Cientista professor (Ind.4)	Cientista explorador (Ind.5)
<p>“Seu nome é ornitorrinco, e ele é um mamífero da ordem monotremata. Vamos para a lousa aprender mais sobre ele” (T1).</p> <p>“Sou Melleri, o camaleão, e podemos discutir o que é ciência juntos!” (T8).</p> <p>“Ciência é quando nos esforçamos em entender melhor o que acontece no mundo, olhando, comparando, experimentando...” (T8).</p>	<p>“O super espião Deter Agente partiu em uma missão para invadir a base de comando do DNA. Após ser descoberto no núcleo das células que nos formam, ele revelou muitos segredos” (T2).</p> <p>“Durante o meu passeio pelo Egito aprendi que na primavera o Nilo transborda, alagando as terras que estão às suas margens e deixando nessas áreas alagadas o solo rico em nutrientes e sais minerais” (T4).</p>

Fonte: Revista IPECrianças (2014; 2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, conseguimos identificar que os alunos autores utilizaram imagens criativas, produzidas por eles, para representar os cientistas. Embora a maior parte das descrições sobre os cientistas não aprofundam de forma histórica ou com elementos biográficos esses cientistas. Essas duas características precisam ser problematizadas para ampliar a compreensão das pessoas, possibilitando-as construir concepções mais realistas e críticas a respeito da Ciência e Tecnologia.

Os textos de divulgação científica analisados demonstram o esforço criativo dos estudantes em buscar representar de outros modos o conhecimento científico. O uso desses textos em cursos de licenciatura pode enriquecer a formação docente, para possibilitar o debate sobre as representações de Ciência e Tecnologia, para questionar visões distorcidas. Desse modo, tais gêneros textuais podem ser recursos didáticos férteis para o Ensino de Ciências e Biologia, tanto por trazerem elementos diferenciados, quanto por seu baixo custo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. A. Cenas de leitura da ciência hoje das crianças: modos de uso e apropriação da revista em sala de aula. **Educ. Rev.** [online]. 2018, vol. 34, e173829. Epub 21-Fev-2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173829>.

ALMEIDA, S. A.; GIORDAN, M. A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 999-1014, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014041219>

AULER, D; DELIZOICOV, D. **Ciência – Tecnologia – Sociedade:** relações estabelecidas por professores de ciências. Disponível em <<https://www.oei.es/historico/innovamedia/oc005.htm>>. Último acesso em: 13/06/2020.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu.** Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BARROS, H. G. de P. L. de. Quatro Cantos de Origem. *In: Perspicillum.* Museu de Astronomia e Ciências Afins. Vol. 6, Nº 1, novembro, 1992.

BUENO, C. C. **Imagens de crianças, ciências e cientistas na divulgação científica para o público infantil.** Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270894>>. Último acesso em: 06/07/2020.

BUENO, C. W. **Jornalismo Científico:** conceito e funções. Disponível em: <<https://biopibid.ccb.ufsc.br/files/2013/12/Jornalismo-cient%C3%ADfico-conceito-e-fun%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Último acesso em: 22/05/2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Último acesso em: 22/05/2020.

GIORDAN, M.; MASSI, L. A revista Ciência Hoje das Crianças e o encaminhamento para carreiras científicas: uma análise do cronotopo da seção “Eu li, eu leio”, **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 927-944, 2019.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania.** 2a ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. GIL, A. C. Métodos e

técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, B. M.. **O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências**. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1263>>. Último acesso em: 22/05/2020.

RODRIGUES, D. A. M. **Experiências formativas com divulgação científica**: Novos saberes ao estudar e ensinar ciências. TEXTOS FCC, São Paulo, v. 42, p. 1-48, nov. 2014.

_____. LEITE, R. C. M.; GALLÃO, I. M. **Divulgação científica sobre práticas de laboratório**: análise da inserção ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. 2016 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00323.pdf>>. Último acesso em: 22/05/2020.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental**: a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

ZAMBONI, L. M. S. **Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica**. 1997. (Doutorado em Estudos de Linguagem) – IEL/Unicamp, Campinas, 1997.

ABORDAGEM DAS METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO COMO PROCESSOS RECÍPROCOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA

Marcos Pires Leodoro

1. CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente texto aborda o aperfeiçoamento da formação de professores nos cursos de graduação em licenciatura, de modo a contribuir para a autonomia da ação docente e no reconhecimento e valorização da *expertise* do(a) professor(a), entendendo que a sistematização de metodologias de ensino só pode acontecer em reciprocidade com as práticas de ensino, no contexto da atuação profissional institucionalizada.

Atuamos como docente da disciplina curricular “Instrumentação para o ensino de Química” oferecida, semestralmente, aos(às) licenciandos(as) em Química da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – campus I, localizada em João Pessoa- PB. Nessa disciplina, nos defrontamos com o desafio de mediar, junto aos(às) futuros(as) professores, a apropriação de referenciais metodológicos do ensino de Química, e de Ciências, articulados ao desenho curricular de práticas pedagógicas que possam contribuir para o exercício reflexivo dos saberes em questão.

Entendemos que o conhecimento educacional não possui caráter nomotético, ou seja, não concordamos com a existência de uma teoria educacional baseada em princípios universais e que poderia ser adotada para a organização *a priori* da prática de

ensino dos(as) professores(as). Então, seria melhor que se considerasse a teoria interagindo com a prática, mas, sem valorar as experiências do(a) professor(a) e do(a) licenciando(a), a partir de suas correspondências, ou não, com os referenciais teóricos mas, ao contrário, utilizando-se desses últimos na elaboração de interpretações contextualizadas das experiências docentes e dos(as) licenciandos(as).

Assim, não seria o caso de “colocar a teoria em prática”, mas “nos colocarmos em prática”, de tal modo que a teoria possa informar a prática e essa informar a primeira, num processo dialético. Não se trata, portanto, de saber se a teoria educacional é confirmada ou invalidada na prática. Ao contrário, a questão é se a teoria auxilia a compreender a prática, se ela aumenta nosso potencial de reflexão sobre a prática.

Do mesmo modo, não se trata de perguntar se a prática, à luz da teoria, é boa ou ruim. Julgamentos sobre o valor da prática necessitam ser feitos segundo critérios contextuais que, em geral, extrapolam o âmbito da teoria. Não se circunscrevendo apenas às experiências profissionais dos professores, é necessário ir para além delas. Não se trata de apenas confirmar teoricamente a experiência, senão, reconstruí-la segundo os novos significados oriundos da reflexão balizada pela teoria.

Para a atividade profissional do(a) professor(a), é imprescindível, ainda, considerar o papel das *corporeidades* individual e coletiva. Primeiramente, o corpo é o próprio instrumento de trabalho do(a) professor(a). E, portanto, é muito limitada a consideração da *reflexividade* docente apenas em sua dimensão metacognitiva e subjetiva, subestimando seu aspecto plenamente corporal. Os saberes estão corporificados, de tal modo que podemos nos referir a uma inteligência do corpo que subsi-

dia a ação do(a) professor(a). À essa inteligência corporal vinculada à astúcia e à improvisação, com as quais os problemas que emergem no cotidiano são abordados, os gregos denominavam Metis. Segundo Dejours (2012, p. 42):

O mais importante nas características dessa inteligência é que ela permite o imprevisto, a inventividade, a busca de soluções. Possibilita embrenhar-se por caminhos insólitos, em situações novas, desconhecidas, inéditas. É uma inteligência astuciosa, mas também inventiva, criativa, por vezes debochada e até insolente.

A ação do(a) professor(a), em sala de aula, acontece num espaço-tempo próprio. É afetada pelo lugar institucional da docência e, historicamente, pelos *esquemas práticos* do ofício que vão configurando, por meio do compartilhamento de procedimentos pedagógicos instituídos e os “*savoir-feire*” a eles associados, uma didática empírica e conformada às demandas do sistema educacional. É necessário, portanto, considerarmos a existência das “técnicas corporais”¹³, o uso do corpo mediado pela cultura (D’OLIO, 2010), como instância da produção dos saberes docentes. Não cabe, portanto, a normatização disciplinadora dos corpos de professores e licenciandos(as), mas o reconhecimento, a problematização e a investigação desse legado cultural de saberes pedagógicos corporificados nos agentes do processo educacional:

(...) quando uma geração passa à outra geração a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social

¹³ Noção formulada pelo sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (1872-1950).

quanto quando a transmissão se faz pela linguagem” (MAUSS *apud* DAOLIO, 2010, p. 44).

2. QUESTÕES CURRICULARES E INSTITUCIONAIS RELATIVAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE

O cenário geral das licenciaturas, na universidade, está baseado numa abordagem dicotômica das questões didáticas e pedagógicas, de um lado e, do outro, os conhecimentos de áreas específicas necessários à formação do professor com habilitação para lecionar uma disciplina, em particular. Essa concepção curricular tem como pressuposto, ainda, a formação do(a) professor(a) pela integração de diversos saberes isolados, aquilo que Fernandes (1986) caracterizou como um educador “saleiro” dotado de compartimentos estanques onde são armazenadas os diversos conhecimentos adquiridos.

Maldaner (2000) caracteriza a prática tradicional de formação de professores de Química sendo realizada mediante a dicotomia institucional entre as abordagens dos conteúdos específicos e dos pedagógicos. Paralelamente à essa realidade, a aprendizagem dos conteúdos específicos não se dá no “*contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico*” (idem). O conhecimento profissional do(a) professor(a) é, desse modo, negado. Por outro lado, a formação pedagógica se vê confrontada com práticas de ensino, na graduação, que desconsideram a condução minimamente adequada do processo ensino-aprendizagem. Isso produz a desmotivação e a desvalorização dos saberes pedagógicos por parte dos(as) licenciandos(as).

Desse modo, uma disciplina como “Instrumentação para o Ensino de Química”, ao ser oferecida, num curso de Licenciatu-

ra em Química, por um departamento universitário de Metodologia da Educação, enfrenta o desafio de restabelecer o diálogo acadêmico responsável pelos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos específicos.

A ementa da disciplina, com a qual atuamos, apresenta um enfoque bastante tradicional pautado na expectativa da “instrumentalidade” do ensino: “*montagem, avaliação, crítica e melhoria de experiências adequadas à escola de ensino médio*”. *Desenvolvimento de recursos auxiliares para o Ensino de Química e de **técnicas de aplicação** de conhecimentos específicos*” (PLANO, 2021, grifo nosso).

Na perspectiva do tecnicismo pedagógico, a “instrumentalidade” se encontra associada à “racionalidade instrumental”, a qual se volta à operacionalização das ações que visam adequar, com procedimentos eficientes, os meios e os fins, dispensando tratamento teleológico aos próprios meios. Essa abordagem não representa condição suficiente para a atuação profissional autônoma do(a) professor(a), sobretudo, se a formação docente se dá, predominantemente, pela aquisição de dispositivos teórico-práticos desenvolvidos por especialistas.

Por outro lado, e de modo contrário à interpretação tecnicista, a instrumentalidade possibilita a modificação do meio natural, pelo homem e, por consequência, promove a transformação humana. Se trata da visão sócio-histórica do desenvolvimento humano que considera a importância da mediação cultural, a partir da disponibilidade de signos e utensílios à apropriação, por meio da interação entre sujeitos com diferentes graus de conhecimento.

Feldman (2001, p. 108) faz uma leitura sócio-histórica da abordagem instrumental, caracterizando seu propósito como

“o desenvolvimento de meios para obtenção de algum objetivo”. Nesse caso, o domínio instrumental pode ser ferramenta útil para o exercício reflexivo e a ampliação da percepção docente acerca das possibilidades de intervenção na realidade, por meio de boas articulações entre o pensamento e a ação:

(...) enquanto o enfoque técnico acomoda as práticas a um modelo, as interpretações mais literais do programa reflexivo acreditam que as práticas serão reacomodadas pela revisão reflexiva do marco de representações. Uma abordagem instrumental mediatiza a relação (FELDMAN, 2001, p. 110).

A aposta é que as mudanças no repertório teórico-prático dos(as) professores não estão apenas condicionadas à atuação criativa e/ou à capacidade de adaptação às demandas circunstanciais e/ou por meio da inculcação de princípios e condutas profissionais. O caminho mais efetivo seria o do exercício “instrumentalizado” da mediação pedagógica, orientado por interlocutores mais experientes, num espaço de desenvolvimento potencial que se interpõe às estritas demandas da realidade educacional. De acordo com Feldman (2001, p. 111):

(...) é possível aumentar nossa capacidade para uma prática mais consciente, racional e autônoma mediante processos significativos, assentados em uma recriação das possibilidades através da busca e da utilização prática de instrumentos didáticos (modelos de ensino, estratégias, técnicas específicas etc.).

Tradicionalmente, o método é concebido como ferramenta

para a investigação. Espera-se, com o uso dele, obter resultados. Numa perspectiva dialética, o método também inclui os resultados, ou seja, os resultados podem produzir o aperfeiçoamento das ferramentas metodológicas durante o processo investigativo.

Na disciplina “Instrumentação para o Ensino de Química”, que ministramos no segundo semestre de 2021, foi solicitado aos(às) alunos(as), a simulação de uma “didatização” espontânea da atividade de ensino, a partir da disponibilidade de um composto de areia impermeável e de água: quais conhecimentos químicos poderiam ser abordados mediante determinadas questões formuladas aos(às) alunos(as) do Ensino Médio? Após o compartilhamento de reflexões relativas às atividades de ensino realizadas, foi abordada a proposta metodológica denominada “situação formativa de ensino” (LOPES, 2004)¹⁴. Então, retomamos a elaboração espontânea da “didatização” da atividade, a fim de que a metodologia proposta pudesse ser abordada de modo recíproco à atividade de ensino, por parte dos(as) licenciandos(as).

Problematizamos a relação entre metodologias e práticas de ensino, na qual as primeiras são concebidas, essencialmente, como aportes prescritivos para as segundas. Numa concepção distinta dessa, e que defendemos, a relação mencionada é caracterizada por processos de reciprocidade entre o desenvolvimento metodológico e as práticas pedagógicas, de tal modo que não seria epistemologicamente adequado que a teoria educacional gozasse de caráter eminentemente prescritivo (nomotético) da ação de ensino.

¹⁴ A proposta será descrita mais adiante.

A capacidade de transformação recíproca na relação sujeito-objeto, e suas consequências para o aperfeiçoamento de ambos, é a “pedra de toque” de nossa investigação envolvendo as formulações das metodologias e das práticas de ensino, desde de que consideremos essas últimas como produção intelectual legítima dos agentes educativos.

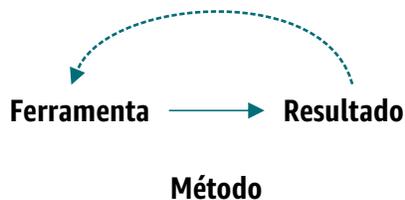
Para uma descrição mais sistematizada das metodologias e práticas de ensino como processos recíprocos, recorreremos à interpretação de Holzman (2009) sobre a teoria da atividade na perspectiva histórico cultural¹⁵. A autora caracteriza o desenvolvimento humano como uma atividade relacional de caráter dialético, na qual a subjetivação é produzida na interação com a alteridade, num espaço vital (*lifespace*)¹⁶ ambientalmente apropriado e que, ao mesmo tempo, é transformado pelo desenvolvimento humano que resulta desse processo.

Holzman (2009) cita a síntese dialética que Vigotski propôs entre o método e os resultados da investigação, configurando uma metodologia na qual o método é simultaneamente, pré-requisito e produto, ou ainda, a ferramenta e o resultado da pesquisa.

Tradicionalmente, o método é concebido como ferramenta para a investigação. Espera-se, com o uso dele, obter resultados. Numa perspectiva dialética, o método também inclui os resultados, ou seja, os resultados podem produzir o aperfeiçoamento das ferramentas metodológicas durante o processo investigativo.

¹⁵ Mais conhecida pelo acrônimo, em inglês, CHAT: *cultural-historical activity theory*.

¹⁶ O “espaço vital” é um correlato da “zona de desenvolvimento proximal”, concepção formulada por Vigotski (1896-1934) para caracterizar o potencial de desenvolvimento humano, quando o aprendizado é mediado, de modo colaborativo, por alguém com um nível mais elevado de desenvolvimento.



Concepção dialética do método

Em termos da concepção dialética do método, a apropriação de instrumentos teóricos e práticos, por parte do(a) professor(a), implica não apenas num maior nível de reflexividade e eficácia das ações dele(a) mas, reciprocamente, no aperfeiçoamento da metodologia, uma vez que o processo formativo esteja voltado ao desenvolvimento da autonomia intelectual docente. De acordo com Batista (2018, p. 226):

No contexto tecnológico, a apropriação de ferramentas é um fato tanto individual quanto social e revela um processo de construção de sentido, resultado de reflexões críticas sobre experiências passadas. Contudo, **o aspecto que merece maior atenção nesse processo é a capacidade de transformação recíproca na relação sujeito-objeto, ou seja, a potencialidade de o sujeito se transformar, modificando seu meio e suas relações, com o uso da ferramenta e de transformar a funcionalidade da ferramenta, atribuindo-a diferentes usos, de acordo com sua maneira de perceber e de estar no mundo** (grifo nosso).

3. INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB), CAMPUS 1 – JOÃO PESSOA – PB

Na disciplina “Instrumentação para o Ensino de Química”, oferecida no segundo semestre de 2021, iniciamos propondo aos/às licenciandos(as) a “didatização” espontânea de uma atividade lúdica baseada na manipulação de um composto de areia impermeável. No período de educação remota, devido à Pandemia COVID-19, a atividade foi apresentada aos(às) alunos(as) mediante a captação e transmissão de imagens da experimentação com a areia e água, por meio de uma plataforma de aulas à distância disponível na internet.

Após a apreciação da atividade pelos(as) licenciandos(as), foi solicitado que eles(as) respondessem às questões disponíveis num formulário voltado a contribuir para a organização e reflexão do processo de “didatização” espontânea. Destacamos uma das questões contidas no formulário: “Descreva os modos de mediação do professor nas atividades propostas aos alunos, a fim de que a realização das mesmas contribua para o entendimento conceitual, experimental etc., por meio da articulação entre os saberes que os alunos já possuem e àqueles referentes ao conteúdo de Química”¹⁷.

Foram obtidas onze respostas à questão. A análise das mesmas, buscando identificar o seu grau de generalidade quanto à descrição dos processos de mediação docente, mostrou que a imensa maioria das respostas eram bastante genéricas, pro-

¹⁷ Tais objetivos do processo de mediação didática são identificados com aqueles que se relacionam à “situação formativa de ensino” (LOPES, 2004).

pondo: explicações e aprofundamentos teóricos, estimulação e questionamento dos(as) alunos(as), organização de debates, realização de atividades experimentais e acompanhamento dos(as) alunos(as) na execução das mesmas, realização de avaliações diagnósticas, contextualização dos saberes científicos, a partir do cotidiano dos(as) alunos(as).

Apresentamos apenas uma resposta mais específica à questão formulada, visando relacionar os processos espontâneos de mediação didática e aqueles organizados enquanto “situação formativa de ensino”:

(...) eu esperaria inicialmente que os alunos criassem seus próprios questionamentos para torná-los participantes do saber, posteriormente introduziria o conteúdo escolhido, buscando associar os componentes da areia, com os que estão presentes no nosso dia a dia, como o sílica gel que, às vezes, vem dentro de sapatos, ou à vela, pois a parafina, se esfregada em um recipiente sólido ou no papel, também repele a água, neste caso, poderia pedir para que eles testassem em casa, o que é bom, devido ao período de aulas remotas que estamos vivenciando. Pois, ao associar aquilo que já se é vivenciado no dia a dia do aluno, eu facilito a compreensão do conteúdo abordado, além de fugir da frase: "A química é chata", "Não vou usar a química para nada na minha vida".

A próxima etapa no desenvolvimento curricular da disciplina “Instrumentação para o ensino de Química” consiste na apresentação e problematização dos pressupostos teóricos e práticos da “situação formativa de ensino”, a qual foi sistematizada por Lopes (2004, p. 164) e por ele caracterizada como:

Uma situação formativa é a organização didática dos ambientes de aprendizagem nas escolas que tem por principal intenção **transformar objetos de ensino em aprendizagens consolidadas**. É, portanto, uma modelização didática que tem de considerar **os saberes disponíveis dos alunos**, de dar reais oportunidades aos alunos para tomarem a **iniciativa**, de criar um ambiente que permita ao aluno que aprenda de forma progressiva e sustentada e use esse conhecimento (grifos nossos).

A partir desse referencial metodológico, retomamos a elaboração da “didatização” da atividade com a areia impermeável e água, a fim de que a metodologia e a prática de ensino fossem abordadas, pelos(as) licenciandos(as), de modo recíproco. Ou seja, “a situação formativa de ensino” é entendida enquanto ferramenta metodológica mas, também, a problematização da prática de ensino contribui para que tal metodologia possa ser, para além de aplicada, debatida, refletida e com possibilidades de ser aperfeiçoada quando empregada em situações específicas de ensino.

Esse pequeno exercício pedagógico nos oferece alguns resultados compatíveis com o observado na literatura de ensino de Química, acerca da dicotomia entre as práticas e as teorias de ensino. Tal dicotomia, juntamente com o pouco tempo curricular destinado à abordagem de conteúdos pedagógicos nas licenciaturas, tem comprometido a formação de professores em cursos oferecidos por instituições superiores de ensino. De acordo com Kasseboehmer e Ferreira (2007, p. 697):

Apesar de terem aprendido elevada quantidade de conceitos químicos, a preocupação dos futuros professores encontra-se em como or-

ganizar o conteúdo e utilizar metodologias de ensino que proporcionem aprendizagem para seus futuros alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios curriculares da formação docente apresentados, e a articulação dos mesmos com a organização e desenvolvimento da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Química, visam contribuir para a superação de políticas formativas que acabam por promover a “desorientação pedagógica” dos(as) professores(as) nos territórios escolares em que atuam. Segundo Webb (2009), os(as) professores(as) foram desterritorializados(as) de seus próprios saberes, pois estes foram considerados sem rigor científico e ilegítimos, sob o ponto de vista da necessidade de sua validação pela pesquisa educacional. Assim, os(as) professores(as) se tornaram nômades em seus próprios territórios de atuação profissional.

Portanto, é no âmbito da formação docente que deve ter início o enfrentamento à “doutrinação metodológica” que leva à fragilização da atuação autônoma e investigativa dos(as) professores(as).

Em oposição à aplicação de teorias e métodos de ensino concebidos *a priori* por especialistas, nos moldes do modelo da “racionalidade técnica”, já bastante criticada pela pesquisa educacional, propomos considerar a ação docente vinculada ao estilo pessoal de trabalho do(a) professor(a). Para Middleton Murray (apud MARTINS, 2012), que atua no campo de estudos da linguística, particularmente, da estilística, “*estilo é a expressão inevitável e orgânica de um modo individual de experiência*”.

Portanto, o estilo envolve os aspectos experienciais da singularidade humana na “vivência” dos princípios educativos.

O pressuposto de que a atuação docente se particulariza como estilo pessoal do(a) professor(a) não desconsidera os condicionantes institucionais e sociais da profissionalização dessa categoria de trabalhadores. Em relação aos determinantes da atuação profissional do(a) professor(a), Sacristán (1995) defende a perspectiva de que a atuação docente e as práticas educativas se “aninham” em diversos níveis: social, escolar, sala de aula, em virtude da demanda histórica e cultural da educação que antecede a institucionalização dos sistemas escolares e que continua a concorrer com os mesmos.

Se, de um lado, não nos cabe proselitismo ou romantização da carreira docente, por outro, lutamos contra a sua degradação, inclusive, no âmbito acadêmico da formação inicial e continuada dos(as) professores.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. L. Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação Em Questão, v. 24, n. 2, p. 210-234, maio/ago. 2018

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2010.

DEJOURS, C. Trabalho vivo: sexualidade e trabalho. Tomo I. Brasília: Paralelo 15, 2012.

FELDMAN, D. Ajudar a ensinar: relações entre didática e Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor.

In: CATANI, Denice Barbara. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HOLZMAN, L. “Life as performance”. In: HOLZMAN, L. (org.). Performing psychology: a postmodern culture of the mind. New York: Routledge, 2009.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. F. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Quim. Nova*, Vol. 31, No. 3, 694-699, 2008.

LOPES, J. B. Aprender e ensinar física. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a ciência e tecnologia, 2004.

MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores. Ijuí: Editora Ijuí. 2000.

MARTINS, N. S. Introdução à estilística. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2012

PLANO de curso da disciplina “Instrumentação para o ensino de química”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/ava/PlanoCurso/form.jsf>. Acesso em: 28 out. 2021.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

WEBB, T. Teacher Assemblage. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO COMPONENTE CURRICULAR ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA

Vinicius Martins Varella

A ideia chave é a de que o estagiário e o professor devem tomar o ensino como uma atividade (Leontiev, 1988), que tem um motivo, desencadeia um conjunto de ações para satisfazer a necessidade e busca instrumentos adequados para a concretização das ações. (MOURA, 1999, p.11-12).

Pensar o estágio supervisionado e suas concepções e práticas têm sido nos últimos anos, tarefa de muitos pesquisadores (FIORENTINI, 2008), o que podemos constatar nessas pesquisas é o fato de que formar professores não é tarefa fácil e requer tempo para a apropriação de conceitos e conteúdos, assim como a preparação desses futuros professores no desenvolvimento de habilidades profissionais específicas do fazer docente. Nessa direção, Rodrigues e Rodrigues (2016, p.2), apontam que ao formar professores queremos que esses sejam:

(...) capazes de produzir e avançar nos conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que eles adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação, que deve ser desenvolvida e apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática.

Entretanto, antes de adentrarmos na discussão sobre os conhecimentos e práticas proporcionados pelo componente curricular estágio supervisionado I, tentaremos compreender como alguns autores caracterizam o estágio. Para tanto, identificamos que Pimenta e Lima (2011, p. 61) caracterizam o estágio supervisionado:

(...) como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Concordamos que, durante os estágios supervisionados devem ser discutidos quais saberes formam o saber docente, no intuito de construir a identidade e a prática do professor, tanto por meio dos saberes curriculares, quanto dos saberes experiências que se darão ao longo da prática dos estágios (TARDIF, 2002).

Podemos observar que Pacheco e Masetto, (2007, p.143) compreendem que o estágio “ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, (...) colabora para que o aprendiz viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia a dia de sua profissão”. Constatamos assim, que os autores colocam em questão o processo de interação social e exploração do meio (local de estágio) de tal modo que o estágio contribua para além da relação teoria e prática, mas que o sujeito que está fazendo o estágio possa ter experiências concretas durante a construção de sua identidade docente.

Mesmo apresentando esses conceitos bastante dinâmicos, que estimulam a construção dos saberes necessários à prática

docente (TARDIF, 2002), levando em consideração a importância e centralidade do estágio como componente curricular de suma importância na formação inicial do docente, também constatamos que na realidade, nem sempre os estágios são considerados essenciais, sendo tratados, muitas vezes, como componente curricular sem importância e que não contribui na/para formação do docente.

Nesse sentido, alguns autores como Neto e Maciel (2002) e Pimenta e Lima (2011), apontam situações complicadas e, até mesmo precárias, em relação aos estágios supervisionados, mesmo sendo esse componente curricular estabelecido, obrigatoriamente, para a formação docente.

Nessa mesma ambiência reflexiva, Diniz-Pereira (2007, p.87) declara que:

(...) os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam, segundo esse modelo, espaços pouco prestigiados nos currículos: em geral, aparecem bastante tardiamente nesse percurso, alimentando a ideia de que “chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógicos”.

Seguindo nessa mesma vertente, do pouco (ou quase nenhum) prestígio dos estágios supervisionados, a autora Raimundo (2013, p.360) aponta que:

(...) o que se verifica nos cursos de formação docente é que esses componentes curriculares predominam como elementos estanques, isolados do conjunto composto pelos demais

componentes do curso, sendo trabalhados de forma fragmentada, impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade social de forma ampla e integrada.

Nesse sentido, compreendemos que a formação docente não ocorre de um momento para outro, mas que se trata de um processo de construção de conhecimentos e habilidades. Do mesmo modo, ressaltamos que essa construção de conhecimentos e habilidades não é exclusividade do componente curricular estágio supervisionado, mas também deve fazer parte de outros componentes presentes durante toda a formação inicial do futuro docente.

Nessa concepção, apresentamos a seguir dados de uma pesquisa referente a análise de relatórios de alunos da licenciatura em Matemática da UFPB, Campus I, no componente curricular estágio supervisionado I, tal que ampliaremos a discussão sobre a importância desse componente curricular, assim como, mostraremos as expectativas dos alunos sobre o estágio e como eles avaliam o componente em relação as aulas, a sua formação docente e sua interação no campo de estágio.

1. PESQUISA SOBRE O COMPONENTE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: SITUANDO A TEMÁTICA

Esse texto apresenta resultados de uma parte de uma pesquisa em andamento que analisa relatórios de estágios de alunos da licenciatura em Matemática da UFPB, Campus I, no componente curricular estágio supervisionado I, no período letivo de 2019.1 à 2022.1. Foram analisados 100 relatórios referentes a esse período.

Ressaltando que se trata de uma pesquisa de natureza básica que “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.51);

Podemos caracterizar a pesquisa como pesquisa exploratória, uma vez que ela, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.51-52) afirmam que:

(...) se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

Para esse artigo nos debruçamos nas questões referentes a expectativa dos alunos sobre o componente curricular estágio supervisionado I, identidade docente, docência e prática de ensino de Matemática, o estágio como possibilidade de identificar dificuldades dos alunos da educação básica em conteúdos matemáticos, assim como a relação das experiências das aulas de estágio supervisionado I sendo colocadas em prática no campo de estágio (escolas públicas da educação básica do Estado da Paraíba).

Assim, temos como objetivo analisar relatórios de estágio com o intuito de compreender como o componente curricular estágio supervisionado I têm contribuído na/para formação dos alunos de licenciatura em Matemática.

Para tanto, como procedimentos de coleta de dados para

a pesquisa, inicialmente buscamos a pesquisa bibliográfica a partir de consultas e leituras de livros, revistas, periódicos e artigos científicos, dissertações e teses referentes ao assunto sobre estágio supervisionado nas licenciaturas e, de modo específico na licenciatura em Matemática, saberes docentes entre outros.

Ainda em relação aos procedimentos de coleta de dados, podemos caracterizar essa pesquisa como um estudo de caso, levando em consideração o que Martins (2008, p. 11-12) ressalta sobre isso, que:

(...) como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, e, também, a elaboração de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados.

Dessa feita, reafirmamos que analisaremos os relatórios finais específicos de alunos que cursaram o componente curricular estágio supervisionado I do curso de licenciatura em Matemática, buscando, como apontam Prodanov e Freitas (2013, p.62):

- explorar situações da vida real cujos limites não estejam claramente definidos;
- descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.

Apresentaremos os resultados trazendo fragmentos de relatos dos alunos da licenciatura em Matemática da UFPB, Campus I, a partir da análise dos seus relatórios. Ressaltamos que os alunos estão identificados como Aluno 1, Aluno 2 e assim sucessivamente, respeitando a numeração para quando o relato for do mesmo aluno, também indicando o período letivo.

Reconhecemos que a estrutura curricular do curso de licenciatura em Matemática da UFPB, Campus I, dispõe de 4 estágios supervisionados, todavia, para efeito de análise dessa pesquisa, apenas trataremos do componente curricular estágio supervisionado I, ou seja, os dados aqui coletados, analisados e discutidos não fazem menção aos estágios supervisionados II, III e IV, também de suma importância para a formação docente dos licenciandos de Matemática.

2. RELATOS DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFPB CAMPUS I SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO I.

Ao analisarmos os relatórios dos alunos de estágio supervisionado I, identificamos que um dos aspectos mais recorrente foi referente a expectativa sobre o próprio componente curricular, uma vez que não é comum ocorrer discussões ao longo da licenciatura em Matemática em disciplinas específicas do curso¹⁸. Vejamos trechos de relatórios de alguns alunos acerca

¹⁸ Referimo-nos aqui as disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em Matemática que são oferecidas pelo próprio Departamento de Matemática, tais como as disciplinas de Cálculos (I, II e III), Introdução à Análise Real, Séries e Equações Diferenciais Ordinárias, Argumentação em Matemática, Funções de uma Variável Complexa, História da Matemática, entre outras.

da expectativa sobre os estágios:

A expectativa era grande para compartilhar, debater pensamentos e experiências com o professor e colegas. (Relatório da Aluna 5 do período 2020.2)

Como futuro docente, acredito que uma das etapas em que criamos maiores expectativas no período de graduação é durante o estágio, pois esperamos compreender de fato como é estar em uma sala de aula, assim como desejamos obter respostas acerca de diversos fatores. (Relatório do Aluno 6 do período 2021.2)

De fato, os alunos, via de regra, chegam ao estágio I (por volta do 5º período de um curso que tem 8 períodos) sem ter discussões acerca do que é ser professor e do que é ser professor de Matemática. Os alunos ingressam no curso de formação de professores de Matemática, mas não são levados a refletir sobre a docência.

Em sua maioria, compreendem que ser professor se trata de ensinar os conteúdos aprendidos na universidade, mas não são estimulados a pensar sobre algumas questões básicas, como a estrutura curricular da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) onde lecionarão os conteúdos matemáticos adequados ao segmento, metodologias de ensino, entre outras questões fundamentais da docência.

Do mesmo modo, identificamos a curiosidade e necessidade que os alunos da licenciatura em Matemática têm em saber sobre as questões da docência, postura que o docente deve ter diante da classe dos alunos, que conteúdos devem ser ensinados e como.

Pensando nessas lacunas encontradas ao longo do curso de licenciatura em Matemática, o componente curricular estágio

supervisionado I, propõe a discussão acerca da docência e prática de ensino, provocando os alunos com textos teóricos (TARDIF, 2002; FILLOS e MARCON, 2011; RÊGO e RÊGO, 2014), estudos de casos reais e troca de experiências do docente/orientador da disciplina e dos alunos/estagiários enquanto alunos que foram e, estagiários que estão sendo.

Observamos a seguir, relatos de alguns alunos sobre como tem sido essas discussões e os resultados delas em sua experiência acadêmica e profissional:

No estágio podemos ter discussões que não tive em nenhuma outra disciplina, discussões essas sobre “como ensinar”. Pagamos muitas disciplinas que nos traz um maior domínio sobre a matemática, mas até o presente momento não se tinha nos mostrando o como posso passar estes conhecimentos para o meu aluno, como posso atrair a atenção do aluno para a aula, como atuar em sala de aula e como se posicionar. (Relatório do Aluno 7 do período 2021.2)

Em um curso de licenciatura em matemática, é durante a disciplina de estágio supervisionado que o graduando se aproxima do cotidiano e da realidade escolar. O futuro docente tem a oportunidade de pôr em prática todo o conteúdo teórico estudado e, ao mesmo tempo, adequar suas ações pedagógicas ao cenário no qual está inserido. É também o momento de trabalhar habilidades que serão fundamentais na sua iminente prática profissional, exercitando o comportamento e a postura diante de situações diversas encontradas em sala de aula. (Relatório do Aluno 4 do período 2020.2)

Embora o Aluno 4 acima, aponte que é no estágio supervisionado que questões relativas à docência da Matemática devem ser trazidas como lócus de análise e discussão, apontamos que muitas outras disciplinas de sua grade curricular já poderiam iniciar tais discussões, inclusive com propostas de metodologia de ensino pautas nos conteúdos do próprio componente curricular. Sem contar que em algumas disciplinas específicas como as de Matemática para a Educação Básica (MEB I e II) e Tratamento da Informação deveriam ter esse caráter teórico-prático.

Dessa feita, identificamos como característica do componente curricular estágio supervisionado I a análise, reflexão e discussão sobre a relação teoria e prática de ensino, assim como as discussões que pudessem contribuir para a construção da identidade do docente de Matemática. Vejamos a seguir relatos de alunos sobre o componente curricular estágio supervisionado I:

Enquanto as aulas de estágio I na UFPB eu não tenho nem palavras para descrever a minha satisfação, foi muito além do que eu esperava. É muito extraordinário ir para a universidade e ter, de fato, uma aula sobre como é uma sala de aula, sobre como é a relação professor/aluno, sobre como devemos nos comportar como professores diante de uma classe, sobre diversas formas bacanas de abordar conteúdos, etc... Enfim, essa disciplina acrescentou muito na minha bagagem acadêmica (Relatório da Aluna 1 do período 2019.2)

(...) entender de fato o que é ser um professor, algo que a disciplina de estágio supervisionado I vem me ajudando, fazendo com que os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente se criem e ainda me proporcione en-

quanto aluno uma aproximação da realidade na qual irei atuar. (Relatório do Aluno 2 do período 2020.1)

Ao longo dessas discussões, frequentemente o professor trazia situações práticas (muitas vezes, já vivenciadas por ele) para exemplificar o que estava em pauta e defender seu ponto de vista. Essa conduta abriu espaço para que os alunos também se sentissem à vontade para falar das suas vivências, tanto no estágio como em diversas outras situações, o que contribuiu para enriquecer nosso repertório de futuros professores. (Relatório da Aluna 3 do período 2020.2)

Conseguimos identificar por meio dos relatos supracitados que os alunos, via de regra, se apoiavam nas discussões das aulas do componente curricular para melhor atuarem no campo dos estágios, nesse caso as escolas de educação básica, no intuito de darem conta das demandas dos alunos sob sua responsabilidade enquanto estagiários.

Nesse sentido, concordamos com Passerini (2007, p. 30) ao afirmar que “o Estágio Curricular Supervisionado é aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso” e completamos com Andrade (2005, p.02) quando aponta que o estágio é:

(...) uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a insti-

tuição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete.

Em suma, ao adentrar na realidade da escola é imprescindível que o estagiário esteja não só familiarizado com os assuntos de matemática que são ensinados na escola, mas que também tenha a vontade de aprender novas maneiras de conseguir passar os conhecimentos, o que é proporcionado pelo estágio supervisionado I.

A partir da análise dos relatórios, também foi possível identificar relatos sobre a observação e identificação de problemas de aprendizados dos alunos das escolas de educação básica que foram campo de atuação pelos estagiários da UFPB, vejamos um relato:

Nas aulas em que pude acompanhar o entender do aluno com relação aos conteúdos, eles têm muita dificuldade nas 4 operações básicas (multiplicação, adição, divisão e subtração), por causa disso a escola optou por um primeiro bimestre apenas para revisão, mas mesmo assim as dificuldades continuaram no 2º bimestre, além disso os alunos com as aulas on-line perderam a prática escrita, ou seja, eles demoram mais que o dobro do tempo para copiarem as atividades do quadro, em relação à média de tempo de estudantes do mesmo ano no período antes do pandêmico. (Relatório do Aluno 7 do período 2021.2)

A partir das reflexões e proposições dos conteúdos discutidos no componente curricular estágio I, foi possível ao estagi-

ário identificar as dificuldades dos alunos e, assim, começar a refletir sobre possíveis práticas para levar os alunos a consolidarem os conteúdos matemáticos em que apresentem maiores dificuldades. Nesse sentido, identificamos que o componente curricular estágio supervisionado I, pôde proporcionar aos alunos da licenciatura em Matemática, conhecimento sobre o fazer docente, sobre a estrutura curricular da educação como indica a BNCC (BRASIL, 2018), sobre estratégias pedagógicas de ensino como uso de jogos e desafios matemáticos (RÊGO E RÊGO, 2014), interação com os alunos na condução das aulas e, ainda sobre a necessidade de o futuro docente aprender sobre planejamento de aula e organização de avaliações. Vejamos alguns relatos que apontam para essas questões:

É nessa ocasião que o futuro docente desenvolve suas capacidades e reflete sobre sua prática profissional e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Lidando com as situações tanto positivas quanto negativas, o graduando reduz suas inseguranças e ganha conhecimentos nos âmbitos social, profissional e cultural. (Relatório do Aluno 4 do período 2020.2)

O estágio me mostrou que ser professor não é apenas ministrar aulas, também é, ter responsabilidades com os planejamentos, provas, correções. (Relatório da Aluna 5 do período 2020.2)

Muitas vezes consegui visualizar na escola situações similares com as mencionadas durante as aulas na universidade, assim, pude ter como base as vivências do professor orientador para me auxiliar neste processo. (Relatório do Aluno 6 do período 2021.2)

A partir desses relatos, complementamos o que o documento da SBEM¹⁹ (2002, p. 22-23) orienta acerca dos estágios:

Sendo instância privilegiada de articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, o Estágio Supervisionado precisa ser organizado e planejado de modo coerente com os objetivos que pretende atingir. Assim, o Estágio Supervisionado deve ter como um dos seus objetivos, proporcionar a imersão do futuro professor no contexto profissional, por meio de atividades que focalizem os principais aspectos da gestão escolar, como a elaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar, a gestão dos recursos, a escolha dos materiais didáticos, o processo de avaliação e a organização dos ambientes de ensino, em especial no que se refere às classes de Matemática.

Nessa concepção, o aluno estagiário deve assumir a postura de docente, mesmo ainda em formação, construindo sua identidade e autonomia para atuar na educação básica como docente de Matemática, levando em consideração todos os conhecimentos adquiridos antes, durante e após ter passado pelo componente curricular estágio supervisionado I.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO...

Podemos caracterizar o estágio supervisionado como uma área de conhecimento extremamente relevante e necessária para a formação docente, independente de qual seja a licenciatura.

¹⁹ Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

No caso da licenciatura em Matemática, torna-se ainda mais indispensável do ponto de vista de que, via de regra, os demais componentes contidos no curso não apresentam planos de ação que levem o licenciando à reflexão e discussão sobre a docência.

Desse modo, tomamos nessa pesquisa, a ideia de estágio supervisionado como sendo a construção de saberes necessários à prática docente,

A relação aluno estagiário e professor orientador deve ser estabelecida como uma parceria em que o segundo seja capaz de mediar os conhecimentos, propor reflexões sobre a prática docente, sanar dúvidas e inquietações dos alunos estagiários, de tal modo que esse seja capaz de enfrentar os desafios na prática cotidiana do estágio nas escolas públicas da educação básica.

Destacamos que os cursos de licenciatura em Matemática, assim como seus docentes, precisam reconhecer o componente curricular dos estágios supervisionados como protagonistas no processo de construção da docência dos licenciandos.

Do mesmo modo, foi possível identificar, por meio dos relatórios dos alunos estagiários do componente curricular estágio supervisionado I da UFPB, Campus I, no período de 2019.1 à 2022.1, que os alunos têm muitas expectativas em relação aos estágios e nas discussões que serão propostas por meio dele. Tal expectativa se dá, principalmente, pelo fato de não terem discussões e reflexões sobre a docência ao longo do curso, muitas vezes sendo no estágio supervisionado I o primeiro momento em que discutirão sobre questões como o fazer docente e o papel do professor de Matemática.

Nessa direção observamos, também nos relatórios de estágio, que no componente estágio supervisionado I os alunos estagiários iniciam (ou moldam) sua identidade docente, identificam

os saberes necessários à sua prática e buscam construir experiências durante as observações e interação nas aulas no campo de estágio que são as escolas da rede pública da educação básica.

Apontamos, ainda, que por meio dos estágios, os alunos estagiários conseguem identificar as dificuldades na aprendizagem dos alunos da educação básica e podem levá-las para as aulas de estágio supervisionado I na UFPB, com o intuito de compartilhar com seus colegas e com o professor orientador que, propõe reflexão sobre tais problemas e dificuldades na tentativa de buscar soluções de modo prático para que os alunos estagiários possam intervir na aprendizagem dos alunos nas escolas do estágio.

Em suma, reconhecer os estágios como componente essencial a construção da identidade docente, como organização e planejamento da prática do professor e como reflexão e aprendizagem de saberes necessários à formação e prática docente, pode proporcionar melhor formação para os licenciandos de Matemática e, possivelmente, fazer com que eles se tornem professores mais qualificados para lidarem com a realidade educacional de nossas escolas da rede pública de educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. Educação e Linguagem**, ano 10, nº 15, p.82-98, jan.-jun. 2007.

FILLOS, Leoni Malinoski; MARCON, Luzia da Conceição Jorge. **Estágio supervisionado em matemática: significados e saberes sobre a profissão docente.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC/Paraná, Curitiba, de 7 a 10 de nov. 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência.** São Paulo: FE/USP, 1999.

NETO, Alexandre S.; MACIEL, LizeteBomura. **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 79-92.

PACHECO, C. R. F.; MASETTO, M. T. O estágio e o ensino de engenharia. *In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas.* São Paulo: Avercamp Editora, 2007. p. 143-165.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL.** 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAYMUNDO, Gislene MiottoCatolino. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência.** Revista Olhar de Professor: Ponta Grossa, 16: p.357-374, 2013. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 15/10/2022.

RÊGO, Rogéria Gaudencio do; RÊGO, Rômulo Marinho do. **Matemática.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – Coleção Formação de Professores.

RODRIGUES. Vânia Cristina da Silva; RODRIGUES, Luiz Fernando. **O Estágio supervisionado na visão dos autores, dos professores supervisores e dos licenciandos.** Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM.

SBEM: SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática:** uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Disponível em: www.prg.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf. Acesso em: 16 out. 2008.

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

APRESENTANDO OS AUTORES

Ana Maria de Andrade Caldeira

Professora Livre-docente Aposentada Voluntária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Campus Bauru. Líder do Grupo de Pesquisa em Epistemologia da Biologia (GPEB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, interdisciplinaridade, semiótica peirceana, filosofia da biologia. Credenciada nos Programas de Pós-graduação em Educação para Ciência e Docência para Educação Básica.

André Luis Corrêa

Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa – PB, atuando principalmente nos seguintes temas: vida, evolução, formação inicial, ensino e aprendizagem, História e Filosofia da Biologia, Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de Ciências e Tecnologia Educacional. Fez estágio doutoral sanduíche pela The Open University, financiado pela CAPES, na cidade de Milton Keynes - Reino Unido, entre o período de 06/10/2013 e 31/03/2014. E trabalhou como professor visitante do Departamento de Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus – BA, entre 2016 e 2022.

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1985). Mestre em Geografia pela mesma (1989) e Doutor em História da Educação pela Universidade Estadual de

Campinas (2001). É Professor Titular do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da UFPB. Membro fundador e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba – HISTEDBR-PB, desde 1992, e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO, desde 2004. Desenvolve pesquisas com foco na História da Educação na Paraíba e sobre as políticas destinadas à instrução/educação nos períodos imperial e republicano.

Daniel Manzoni de Almeida

Doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2021), Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil (2012), com período sanduíche em University of Pennsylvania sob a orientação do Dr. Phillip Scott. Mestrado em Ciências Biológicas, pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil (2007). Graduado em Letras (Inglês), Filosofia (Licenciatura), Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Escritor. Tem interesse em cultura das ciências, ensino das ciências e direitos humanos. Pesquisador da Université de Bretagne Occidentale, França.

Danielle Camelo

É doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com Mestrado em Educação e Graduação em História, ambos pela UFPE. É Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desenvolve pesquisas no campo da formação docente, do Ensino de História e do currículo, com ênfase na formação inicial de professores/as de História. É

membro da Associação Brasileira de Ensino de História.

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UFC) e em Pedagogia (IESB). Atualmente é professor adjunto na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e é pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa em Ensino de Biologia, Educação científica e Ambiental – GEPEBio da UFPB.

Elzanir dos Santos

É graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Realizou Estágio Doutoral/Sanduiche na Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação-PT. Pós-Doutora pelo PPGeduc/UNEB. Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. É vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto)Biográfica. Desenvolve pesquisas no campo de Formação de Professores, com ênfase em Pesquisa (Auto) Biográfica, atuando principalmente nas seguintes áreas: Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado. É vice-presidenta da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia/AIPGP; coordenadora do Observatório sobre Pesquisa na Graduação/OPG e membro da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino/ANDIPE.

Emilly Alessandra Luiz de Sousa

Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Uni-

versidade de Fortaleza (Unifor). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Idelsuite de Sousa Lima

É Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com exercício no Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação desta Instituição. É líder do Grupo de pesquisa em Currículo, formação de professores e Pesquisa (Auto)biográfica e é membro do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil. Dentre as publicações é organizadora da obra: Currículo e Políticas Educacionais em debate; possui artigos publicados em diversas obras, destacando-se: A inter-relação curricular, Contribuições da Avaliação da aprendizagem para os processos de democratização do ensino na Educação Básica; Narrativas de licenciandos(as) em Pedagogia e aprendizagens sobre docência; além de publicações em periódicos especializados e Anais de eventos científicos, sendo os mais recentes: Avaliação na escola: a aprendizagem e as avaliações externas, Da noite para o dia o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. Suas pesquisas são relacionadas com Currículo, Avaliação da Aprendizagem e Pesquisa (Auto)biográfica.

Ildo Salvino de Lira

É Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

José Ramos Barbosa da Silva

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Atualmente é professor da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Movimentos Sociais e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, educação, educação infantil, educação escolar e ensino-aprendizagem.

Maria Graciele de Lima

É professora do Departamento de Metodologia da Educação (DME/CE/UFPB), atuando na área de Linguagens e Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/CCHLA/UFPB) com pesquisa voltada aos Estudos Literários, especificamente no campo dos Estudos Medievais, sobre os escritos de mulheres religiosas, tais como Teresa d'Ávila, Catarina de Sena e Clara de Assis. É membro dos seguintes grupos de pesquisa da UFPB: Ensino e Aprendizagem de Linguagem na Educação Básica - GPEALEB e Grupo Christine de Pizan.

Marcos Pires Leodoro

É graduado em Licenciatura em Física pelo Instituto de Física e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1991), mestre em Educação (área de concentração: Didática) e doutor em Educação (área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática), ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (2005) e Pós-Doutorado em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal da Paraíba (2016). Desde 2021, é pesquisador e professor adjunto do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – campus I – João Pessoa. No período de 2020-2021, atuou junto ao Departamento de Física do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM em Uberaba - MG. Anteriormente, atuou junto ao Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2006-2020) – campus São Carlos - SP. Foi professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (1993-2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: materiais didáticos, Ensino de Física, Ensino de Ciências, formação de professores, educação científica e divulgação científica.

Marsílvio Gonçalves Pereira

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo/FEUSP (2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (setembro/2011). Mestre em Agronomia (Ciência do Solo) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (Julho/2011). Especialista em Ciências Ambientais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1995). Bacharel (1989) e Licenciado (1990) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação (CE) da UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Biologia (GEPEB) da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Biologia, Educação Científica e Ambiental

(GEPEBio) do CE UFPB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE da UFPB. Áreas de Interesse: Ensino e Aprendizagem de Ciências e Biologia em Espaços Formais e Não Formais; Educação em Saúde e Ambiental; Ensino por Investigação; História e Natureza da Ciência no Ensino; Alfabetização Científica, Práticas Científicas, Epistêmicas e Interações Discursivas; Formação de Professores; Materiais e Livros Didáticos; Currículo de Biologia; Ambientalização Curricular; Estudos de Estado da Arte e Revisão Sistemática. Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação e Conselheiro no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB-CACS/SEDEC-J. Pessoa/PB. Membro efetivo da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e European Science Education Research Association (ESERA).

Matheus Ganiko-Dutra

Biólogo, Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Faculdade de Ciências/Unesp – Bauru. Membro do Grupo de Pesquisa em Epistemologia da Biologia (GPEB). Editor Assistente na Editora Ibero-Americana de Educação.

Orlandil de Lima Moreira

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1984), mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (1996), doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Atualmente é professor Titular do Depar-

tamento de Metodologia da Educação e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) na Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do grupo de pesquisa Observatório da Educação Popular. Tem experiência no ensino e pesquisa na área de Sociologia e Educação, com ênfase em Educação Popular, movimentos sociais e direitos humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, Educação Integral, gestão democrática juventude, movimentos sociais, poder local e participação cidadã e direitos humanos.

Robson Guedes da Silva

Professor Adjunto em regime de dedicação exclusiva do Departamento de Metodologia da Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DME-CE/UFPB), atuando junto à área de Didática. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE), atuando junto à linha de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular. Líder do Laboratório de Educação, Processos de Subjetivação e Sexualidades (ELÁ-UFPB/CNPq). Coordenador do Observatório LGBTQIAP+ da UFPB (PROEX-UFPB). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Educação para Sexualidade pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisa nas temáticas: didática, corpo e performance, teoria queer e práticas de educação para sexualidade. Além da experiência de ensino e extensão nas áreas de didática, gênero e sexualidades, e formação inicial/con-

tinuada de professores na Educação Básica. Atualmente é Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Silvia Luzia Frateschi Trivelato

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Genética) pela Universidade de São Paulo (1987) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora nos programas de Pós-Graduação em Educação e Interunidades em Ensino de Ciências. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, ensino de biologia, formação de professores, material didático e currículo de biologia.

Vinicius Martins Varella

Licenciado em Matemática pela Universidade Castelo Branco UCB/RJ e licenciado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Simonsen (FIS)/RJ. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação (DME), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Leciona as disciplinas de Ensino de Matemática na Pedagogia e Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática. Coordena Projeto de Extensão intitulado Matemática em ação com uso de jogos para ensinar matemática e Pesquisa sobre Etnomatemática.