



ORGANIZADORES

Ana Maria Freitas Teixeira
Cassiano Celestino de Jesus
Manuel Bandeira dos Santos Neto
Márcia Boell

ENSINAR E APRENDER
entre Velhos Dilemas e
Novas Questões

XVI Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade



Criação Editora

**ENSINAR E APRENDER:
ENTRE VELHOS DILEMAS E NOVAS QUESTÕES**

Organizadores:

Ana Maria Freitas Teixeira
Cassiano Celestino de Jesus
Manuel Bandeira dos Santos Neto
Márcia Boell

ISBN 978-85-8413-362-8

**EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Ítalo de Melo Ramalho
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO CIENTÍFICO
Avaliadores

Alana Vasconcelos
Ana Maria Freitas Teixeira
Ana Paula Teixeira Bruno Silva
Carla Roberta Sasset
Cassiano Celestino de Jesus
Ceila Sales de Almeida
Cesar Bressanin
Eloiza Dias Neves
Elza Ferreira Santos

Karla de Oliveira Santos
Kate Constantino Oliveira
Manuel Bandeira dos Santos Neto
Márcia Boell
Maria Lenilda Caetano França
Pedro Jônatas da Silva Chaves
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Waldinei Santos Silva
Yan Capua Charlot

ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA
CASSIANO CELESTINO DE JESUS
MANUEL BANDEIRA DOS SANTOS NETO
MÁRCIA BOELL
ORGANIZADORES

ENSINAR E APRENDER: ENTRE VELHOS DILEMAS E NOVAS QUESTÕES



Criação Editora
ARACAJU | 2023

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES

É proibido a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores. Os autores são responsáveis pela obtenção da autorização escrita para reprodução de materiais que tenham sido previamente publicados e que desejem que sejam reproduzidos neste livro.

Diagramação:
Adilma Menezes

Capa:
Yan Capua Charlot

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

T266e Teixeira, Ana Maria Freitas (org.) et al.

Ensinar e Aprender entre Velhos Dilemas e Novas Questões: XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade / Organizadores: Ana Maria Freitas Teixeira, Cassiano Celestino de Jesus, Manuel Bandeira dos Santos Neto e Márcia Boell. – 1. ed. – Aracaju, SE : Criação Editora, 2023.

164 p., 21 cm. Inclui bibliografia

E-book: PDF

ISBN: 978-85-8413-362-8

1. Formação de Professores. 2. História da Educação. 3. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 370.71


CDU 377.8


ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO


1. Educação: Formação de professores.
2. Educação: Formação docente.


Sobre os Organizadores




 **Ana Maria Freitas Teixeira** - Professora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas e da Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade.


 <https://orcid.org/0000-0001-9029-3676>


 <http://lattes.cnpq.br/1789337412917532>

 anateixeira@ufrb.edu.br




 **Cassiano Celestino de Jesus** - Doutorando em História social (PPGH/UFBA). Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre a Transmissão e História textual na Antiguidade e Medievo LE-THAM/UFBA). Pesquisa sobre corpo, gênero e sexualidades.


 <https://orcid.org/0000-0002-4611-0171>


 <http://lattes.cnpq.br/8561441243183693>


 cassianohistoria@gmail.com




 **Manuel Bandeira dos Santos Neto** - Professor (UFPE), Doutor (UFRPE) e Mestre (IFCE) em Ensino de Ciências e Matemática, Lic. em Química. Pesquisa sobre Ensino de Química, Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica.


 <https://orcid.org/0000-0003-2933-5560>

 <http://lattes.cnpq.br/8295893655828257>

 prof.manuelbandeira@gmail.com



 **Márcia Boell** - Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Computação Aplicada (UNIVALI). Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa (UFMG). Docente do Ensino Superior.

 <https://orcid.org/0000-0002-0441-007X>

 <http://lattes.cnpq.br/8318676101689301>

 marcia.boell@gmail.com

Apresentação

Este livro resulta da coletânea de artigos elaborados por um conjunto de pesquisadores(as) vinculados(as) a diferentes Instituições de Ensino Superior brasileiro. Estes pesquisadores(as) se aproximaram em função, não apenas de seus interesses de pesquisa, mas especialmente como um dos resultados do trabalho consistente que o Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON) construiu em seus 16 anos de contribuições ao debate qualificado sobre as diferentes dimensões deste fenômeno social que nos mobiliza e desafia continuamente: A Educação.

Portanto, este livro é a materialização de um longo trabalho coletivo no intuito de ampliar, ainda mais, a socialização e reflexão sobre as temáticas examinadas em cada um dos artigos.

O primeiro artigo da coletânea, intitulado “*O que pensam e como se sentem nossos jovens ao retornarem à escola pós-Covid: narrativas expressas em balanços de saber*”, de autoria da Profa. Carla Roberta Sasset Zanette, trata dos impactos produzidos pela pandemia da Covid-19 na vida de alunos do 1º ano do ensino médio, observados em suas múltiplas dimensões: pedagógico, emocional, familiar, material, psicológico. O que pensaram e sentiram esses meninos e meninas ao longo desse período de isolamento? E depois, quando as aulas presenciais foram retomadas, como foi para eles e elas a volta às atividades presenciais na escola? Para responder a essas perguntas a autora se apoia na Teoria da Relação como Saber, formulada por Bernard Charlot, e analisa as narrativas produzidas pelos jovens a partir dos Balanços de Saber. Dessa análise emerge um instigante caleidoscópio da vida desses jovens, ao longo do período pandêmico e pós-pandêmico, constituindo, assim, um convite para a reflexão sobre o ‘lugar’ da Escola em tempos complexos.

Em “*A Síndrome de Burnout e os impactos do ensino remoto em professores de educação superior: uma revisão integrativa*”, o segundo artigo, os pesquisadores Morgana Oliveira Alves, Anthony Fábio Torres Santana e Natália Milly de Souza Alves analisam os reflexos do ensino remoto na saúde de professores do ensino superior. Mediante uma revisão bibliográfica de caráter integrativo, os autores apresentam os elementos que compõem o ambiente social e laboral que potencializam a incapacidade física e mental para

o trabalho desses profissionais. O texto destaca os impactos da pandemia da Covid-19 na vida dos docentes que foi abruptamente invadida pela adoção de tecnologias digitais, para as quais a maioria da categoria não dispunha de formação adequada. Por fim, os autores alertam para alguns aspectos que podem contribuir no combate à Síndrome de Burnout destacando a importância do diagnóstico cuidadoso e de políticas institucionais de preservação da saúde física e mental assegurando o respeito à vida daqueles e daquelas que ‘fazem’ a educação brasileira.

O terceiro artigo, “*Desafios e Possibilidades: o Planejamento da Ação Didática nas Disciplinas de Matemática e Química no Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais*”, de autoria de Nadir Santos Freitas, apresenta uma discussão sobre os desafios e possibilidades que surgiram para o planejamento e o ensino de matemática e química durante o período pandêmico, frente ao chamado ensino remoto. Essa nova forma de ensino trouxe dificuldades para professores, gestores e toda comunidade escolar por não estarem capacitados para desenvolver as atividades por meios de recursos digitais. Logo, a presente pesquisa põe essa questão em discussão e faz um debate importante para o processo de ensino e aprendizagem de matemática e química a partir do estudo no estado de Alagoas.

Já no estudo “*Práticas de Leitura e Escrita com Crianças de Cinco Anos em Período Pandêmico*”, quarto artigo da coletânea, elaborado por Janice Anacleto Pereira dos Reis, o leitor mergulha no debate sobre práticas sociais de leitura e escrita envolvendo crianças para trazer a discussão sobre alfabetização e letramento como um desafio no contexto da pandemia. A pesquisa apresenta um relato da prática de uma professora com um grupo de crianças de cinco anos, de uma instituição pública de Educação Infantil de Campina Grande - PB, a respeito de práticas de alfabetização e letramento que aconteceram no ano de 2021, durante o ensino remoto, contexto da pandemia COVID-19. Para tanto, a autora discorre sobre o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, relata sua experiência com as crianças, a partir de proposições pedagógicas, sobre práticas de leitura e escrita.

No quinto artigo, “*Reflexões sobre a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica: Uma Análise das Metas 16 do PNE e 17 PEE do Estado de Goiás*”, elaborado por Maria Brasilina Ferreira Barros, o estudo versa sobre a relação entre teoria e prática nos cursos, por meio de plataformas digitais e as finalidades postas sobre a formação continuada de docentes, influências políticas, ideológicas, pedagógicas e históricas que sucessivamen-

te alteram o trabalho dos professores(as). Esse estudo tem como referência os documentos PNE e PEE/GO como base fundamental da formação e as questões relativas à educação e à formação humana. Portanto, ao longo do estudo é possível observar elementos do Plano Nacional de Educação e os embates ideológicos, políticos e econômicos. O desejado nesse estudo é uma concepção de formação continuada que esteja alinhada aos processos da organização escolar, questões sociais e de classe para que a formação do(a) professor(a) seja comprometida com uma sociedade mais justa, democrática e fraterna considerando a própria realidade em que a comunidade escolar está inserida.

Já no artigo sexto é apresentada a “*Escrita Colaborativa x Conto de Mistério: uma Análise à Luz da Genética Textual*”, de autoria de Maria Auxiliadora da Silva e Fernando Augusto de Lima Oliveira, que permite compreender como a escola olha a produção textual, olhar para o manuscrito com ênfase na reescritura. No processo de reescrita do texto, o trabalho realizado é feito nas díades, mas é um trabalho que se dá em conjunto com o(a) professor(a), no momento em que se analisa um manuscrito. A reflexão tem como foco a sua reescritura, de modo a constituir um novo texto que já não é mais o primeiro. A ferramenta da Genética Textual (díade) apresenta-se como auxílio na produção dos contos de mistério na construção do autoconhecimento. Nesse sentido, é relevante que os professores(as) reorganizem suas práxis e orientem não somente a produção inicial e a reescritura, mas que haja um acompanhamento de todo o processo de construção do manuscrito.

Por conseguinte, no sétimo capítulo desta coletânea, intitulado “*O Uso De Filmes na Formação de Professores, Como Dispositivo de Reflexão Sobre a Cultura da Violência, em Busca da Construção da Cultura de Paz*”, Luis Eduardo Pina Lima, realiza um debate acerca da potencialidade dos usos de documentários, como dispositivos de reflexão sobre a cultura da paz, na formação de professores de História. Segundo o autor, há a necessidade de uma constante autoavaliação dos docentes, a respeito de suas práticas educativas, no intuito de fazer do ambiente escolar um espaço privilegiado de investigação metodológica continuada e comprometida com a promoção da paz.

Por fim, e não menos importante, o último artigo desta coletânea, intitulado “*Comer na escola: a relação com o saber*”, elaborado por Edjane dos Santos Castro, Veleida Anahi Capua da Silva Charlot, Eanes dos Santos Correia, estabelece uma potente reflexão sobre a prática alimentar na escola pública a partir das teorizações de Bernard Charlot acerca da relação com o saber.

Em suma, este livro se constitui como um compilado de redes e saberes interdisciplinares que põem em movimento novas relações com o saber e o aprender. É dentro destas idas e vindas nas práticas educativas que desejamos a todos e todas uma leitura produtiva e instigante para novas construções.

Abril de 2023.

Os Organizadores

SUMÁRIO

1. O Que Pensam e Como se Sentem Nossos Jovens ao Retornarem à Escola Pós-Covid: Narrativas Expressas em Balanços de Saber
Carla Roberta Sasset Zanette 13
2. A Síndrome de Burnout e os Impactos do Ensino Remoto em Professores da Educação Superior: uma Revisão Integrativa
Morgana Oliveira Alves
Anthony Fábio Torres Santana
Natália Milly de Souza Alves 31
3. Desafios e Possibilidades: o Planejamento da Ação Didática nas Disciplinas de Matemática e Química no Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais
Nadir Santos Freitas 53
4. Práticas de Leitura e Escrita com Crianças de Cinco Anos em Período Pandêmico
Janice Anacleto Pereira dos Reis 67
5. Reflexões sobre a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica: Uma Análise das Metas 16 do PNE e 17 PEE do Estado de Goiás
Maria Brasilina Ferreira Barros 87
6. Escrita Colaborativa x Conto de Mistério: uma Análise à Luz da Genética Textual
Maria Auxiliadora da Silva
Fernando Augusto de Lima Oliveira 101
7. O Uso de Filmes na Formação de Professores, como Dispositivo de Reflexão Sobre a Cultura da Violência, em Busca da Construção da Cultura de Paz
Luis Eduardo Pina Lima 131
8. Comer na escola: a Relação com o Saber
Edjane dos Santos Castro
Veleida Anahi Capua da Silva Charlot
Eanes dos Santos Correia 151



1. O Que Pensam e Como se Sentem Nossos Jovens ao Retornarem à Escola Pós-Covid: Narrativas Expressas em Balanços de Saber

Carla Roberta Sasset Zanette



<https://orcid.org/0000-0001-7609-1330>



Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Pesquisadora integrante da Relação com o saber junto ao professor Bernard Charlot e equipe.

1. INTRODUÇÃO

A suspensão das aulas presenciais nos anos de 2020 e grande parte de 2021, decorrente da Covid-19, revirou o mundo como um todo, em todos os âmbitos.

O necessário isolamento social trouxe à área da educação desafios e incertezas nunca antes vivenciados. Diante da suspensão das aulas presenciais, o cotidiano educacional precisou ser redimensionado e ressignificado em um tempo acelerado.

Mesmo diante das inúmeras crises e ausências percebidas no cenário educacional, talvez a pandemia tenha servido para trazer à tona as fragilidades já percebidas por Charlot (2020, p. 283): “O cenário educacional hoje não é mais ocupado pelos debates antropopedagógicos, mas por discursos sobre a educação, que colocam em prática e em palavras as lógicas sociais dominantes.”.

Pensar educação, em toda sua complexidade, nos limites desta investigação, implica compreendê-la como um processo cultural, social e intrínseco ao ser humano, visto que representa um processo permanente de constituição do homem. Para Charlot (2013, p.167), é “(...) pela educação que a relação entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica; é, mais que tudo, uma herança cultural.” Com efeito, conceber educação, sob esse prisma, significa entendê-la como condição da existência humana. Dessa forma, é possível conceber educação como constituinte do homem em sua totalidade, possibilitando-lhe questionar-se sobre o mundo, refletir sobre suas ações e atitudes, de forma a reconhecer e respeitar o outro como parte constitutiva de si mesmo. Dewey (1979, p.17) define educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Consoante o autor, a experiência não se opõe à natureza, uma vez que é uma fase dela. O conceito de experiência de Dewey, trazido por Teixeira e Westbrook (2010, p. 34), é compreendido como “uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.” Estar vivo é experienciar, é interagir, é educar-se; por conseguinte, não há separação entre vida, experiência e aprendizagem. Nesse sentido, é por meio da educação, compreendida como uma experiência inteligente, que o ser humano está em um processo permanente e contínuo de interações e aprendizagens. Em



sintonia com Paviani (2010), a educação é um processo de compreensão e de interpretação do homem sobre si mesmo e sobre o mundo. Como a educação constitui o ser humano, seu objetivo maior é criar condições para que o sujeito consiga identificar os problemas, solucioná-los, de forma mais adequada e, assim, transformar a si mesmo e o mundo que o cerca. Ainda, conforme explica Nodari (2009, p.66), a educação “é um processo fascinante, sedutor e provocador de ensinar e aprender a pensar, a pesquisar, a dialogar, a viver, a conviver, a responsabilizar-se”. Nesse sentido, investigar pressupostos teóricos que fundamentam os diferentes entendimentos acerca dos processos de relação do homem, compreendido como sujeito de saber, com o mundo pode contribuir no entendimento das bases epistemológicas que sustentam o ensino e a aprendizagem, sejam elas conscientes ou não. Como bem coloca Paviani (2010, p.21), toda prática pressupõe uma certa teorização, uma vez que “a teoria é a possibilidade de confronto que se tem com as condições reais do ensinar e do aprender.”

Com o propósito de fundamentar conceitualmente a relação com o saber a partir das percepções e emoções dos alunos, por meio de balanços de saber, no contexto de pandemia e retorno à escola, buscamos pressupostos que dialogam com esse entendimento. Charlot define a concepção de homem como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórico-social-culturalmente. Por conseguinte, aprender é condição para o ser tornar-se humano. Para Charlot, um sujeito é:

i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. CHARLOT (2000, p.33).

O autor (2000) entende que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. A relação epistêmica pressupõe entender os diferentes sentidos de como o indivíduo percebe sua própria aprendizagem, a partir de diferentes finalidades. A relação com o saber é social, pois envolve princípios que estruturam a sociedade. Da mesma forma, é de identidade, uma vez que expressa a identidade do sujeito. Essas relações, por sua vez, se constituem de modo interdependente.



A noção da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Sendo assim, neste capítulo, o leitor é convidado a compreender o que pensam e o que sentem os jovens que frequentam o Ensino Médio acerca do retorno presencial à escola, pós-covid, bem como as vivências e experiências relacionadas às emoções, às aprendizagens durante a pandemia e após a pandemia. Para tanto, serão analisados interpretados balanços de saber, proposta investigada e abordada por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa.

2. BALANÇO DE SABER: NARRATIVAS QUE EXPRESSAM DIZERES, SABERES E EMOÇÕES

O instrumento balanço de saber, também intitulado inventário de saberes, objetiva, por meio de narrativas escritas, “identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não caracterizar indivíduos.” (CHARLOT, 2001, p. 22)

Consoante Charlot (2001, p. 37), o balanço de saber representa a produção de um texto no qual o sujeito avalia os processos e os resultados de sua aprendizagem. Charlot, juntamente a seus pesquisadores, ao propor os balanços de saber aos jovens de periferia, desenvolveu o seguinte enunciado: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E agora, o que eu espero?” (CHARLOT, 2001, p. 37). Na linha de pensamento de Charlot (2009, p. 20), “os balanços de saber são tratados como um texto só, onde se procuram encontrar regularidades que permitam identificar processos”.

Segundo Charlot (2009, p. 19), os “(...) balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada”.

Por conseguinte, os balanços de saber são narrativas escritas organizadas em um único texto, cujos saberes são interpretados com base nos pressupostos da relação com o saber. Do ponto de vista metodológico, a teoria da relação com o saber investiga “relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdo de pensamento, situações, normas relacionais, etc; na medida em que, é cla-



ro, está em jogo a questão do aprender e do saber.” (CHARLOT, 2000, p.79).

Nessa perspectiva, balanços de saber podem ser compreendidos como narrativas que se movimentam no propósito de compreender como o sujeito pensa, como ele vive e percebe a si mesmo, aos outros e ao mundo que o cerca. Por essa ótica, é impossível pensar balanços de saber para identificar falhas, apontar erros ou demarcar regras ou reflexões cristalizadas. Balanços de saber abrem espaço para diálogos, para trajetórias de vida, de experiências humanas. De fato, o pesquisador que se identifica com a proposta de balanço de saber é alguém que busca compreender a educação e suas margens, para, assim, tentar encontrar algumas explicações para esse fenômeno tão complexo, que é a educação.

3. ALGUMAS SUGESTÕES A CONSIDERAR AO ELABORAR UM ENUNCIADO DE BALANÇO DE SABER

Desafiar-se a construir enunciados de balanço de saber pressupõe adentrar o universo do saber, de modo a possibilitar discursos abertos, permeados de sentido para o sujeito. Implica formular perguntas que não direcionam a respostas esperadas, muito menos a contextos pré-estabelecidos. Desse modo, ao elaborar um enunciado de balanço de saber, o pesquisador precisa estar atento a não realizar perguntas que respondam aquilo que espera; ao contrário, deve estar aberto ao inusitado, às descobertas, “aos inéditos viáveis”. O termo inédito-viável é originado de Paulo Freire (2011, p. 130) e pode ser compreendido como superação das situações-limite. Os inéditos podem ser concebidos como a realização do que outrora era impossível, ou seja inviável. No contexto desta pesquisa, os inéditos viáveis representam a viabilização das aulas não presenciais no contexto de pandemia, como uma alternativa de superação para as limitações impostas diante do distanciamento social e da suspensão das aulas presenciais.

Assim, deve-se evitar, na construção de enunciados de balanços de saber, termos ou expressões linguísticas que sugiram apenas listagem, classificação, enumeração de elementos, ou ainda, perguntas que restrinjam respostas ao “sim”, “não”, “talvez”. O que se espera no balanço de saber é compreender os processos, é entender o que os sujeitos pensam, sentem e como se relacionam consigo, com os outros e com o mundo. Portanto, perguntas que envolvam apenas os pronomes interrogativos “O quê?” “Quais?”, “Quem?”, entre outros que envolvem enumeração de elementos, não dão conta do processo



de compreensão dos balanços de saber. Sob essa ótica, são bem-vindas expressões, termos que possibilitem a escrita de narrativas abertas ao diálogo e em consonância com a proposta do enunciado. Exemplo. Conte-me um pouco, Fale-me sobre isso, Explique-me um pouco mais, etc.

Espera-se que a pessoa que se dispõe a escrever narrativas por meio de um balanço de saber conte sobre vivências, experiências, aprendizagens que aconteceram, aliadas às que acontecem e às que acontecerão, com possíveis projeções futuras. Há claramente uma relação temporal entre passado, presente e futuro, na qual o sujeito recorda, revive memórias que lhe marcaram, que ficaram preservadas pelo sentido provocado, bem como aprendizagens que marcam o contexto atual, as quais são se relacionam diretamente com as anteriores. Além disso, no enunciado do balanço de saber, há uma provocação, para o que o sujeito espera do amanhã, diante do que viveu, aprendeu, sentiu, na intenção, talvez, de perceber transformações e mudanças individuais e coletivas.

Neste sentido, é possível pensar adaptações, flexibilizações no enunciado original desenvolvido e apresentado por Charlot, mas sem perder a essência do sentido fundamental que o caracteriza, ou seja, compreender os processos de constituição do ser humano; não identificar ou apontar falhas, julgamentos.

4. O QUE PENSAM, SENTEM E DIZEM OS JOVENS DE ENSINO MÉDIO SOBRE A ESCOLA NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Participaram do balanço de saber 30 estudantes que frequentam o primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, com idade de 15 a 17 anos. Esses estudantes escreveram suas narrativas nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo uso do tempo necessário. Alguns escreveram muito rápido; outros demoraram mais, escreviam, pensavam, erguiam a cabeça, retornavam ao papel. Percebemos que alguns se emocionavam ao escrever e choravam.

Inicialmente explicamos aos alunos de que se tratava a proposta de escrita, que iriam fazer um balanço dos momentos vivenciados em casa durante a pandemia, das aprendizagens que tiveram, dos estudos e agora, no retorno. Falamos que não precisavam se preocupar com notas, com avaliações. Assim, poderiam escrever livremente, abrindo espaço para seus pensamentos e emoções.

Ao concluírem o balanço de saber, os alunos entregaram suas narrativas, as quais foram lidas e interpretadas pelas pesquisadoras. Alguns balanços



de saber são apresentados a seguir, os quais são identificados como aluno 1, 2, 3, e assim sucessivamente, a fim de manter a identidade preservada. Após cada balanço de saber, segue uma breve análise elaborada sob o olhar e os pressupostos da relação com o saber.

Aluno(a) 1

Na pandemia eu não conseguia prestar atenção nas aulas, hoje não lembro de quase nada que aconteceu, sendo sincera, apenas no início das aulas não presenciais eu senti um pouco de falta da escola, mas ao decorrer desses últimos anos, não senti muito, fiquei bastante nervosa para quando iríamos voltar para a escola. Ao retornar para as aulas presenciais me sentia ansiosa, nervosa e com muito medo porque na pandemia eu me limitei de quase tudo, quase nem saía, nem tinha contato com outras pessoas e isso fez eu achar que os outros me julgavam e amei a ideia de usar máscara. Eu acho que após a pandemia, a escola ficou um pouco diferente da última vez que me lembro, pois toda aquela alegria que tinha parece que sumiu e as pessoas ficaram julgando mais ainda os outros por errar uma questão que não entendeu.

Pela narrativa descrita, percebemos que durante a pandemia a aluna revela não ter conseguido “prestar atenção nas aulas” online, e de quase não sentir falta da escola. Esse fato pode retratar uma relação de distanciamento com a escola. Constatamos que o retorno presencial foi gerador de ansiedade, medo e nervosismo por parte da aluna, tanto pelas interações sociais quanto pela exposição das possíveis dificuldades de aprendizagem que agora se evidenciavam presencialmente. No que diz respeito ao entendimento sobre medo, Freire e Shor (1993, p. 70) explicitam que é importante reconhecermos “que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize.”

Outra questão importante a ser interpretada, porém não com a devida profundidade no âmbito desta investigação, diz respeito à aluna amar “a ideia de usar máscara”, o que pode representar a exposição física dos jovens em relação ao padrão de beleza, estereótipo idealizado, aos possíveis constrangimentos e práticas de bullying, muitas vezes encontradas entre os jovens. A máscara para os jovens, talvez, possa ter sido um escudo das imperfeições, uma alternativa que permitia a invisibilidade diante dos olhos dos outros. E mais, para a aluna, a escola perdeu a alegria e hoje é lugar de julgamento das falhas, das não aprendizagens.



Aluno(a) 2

Quanto à mobilização para se adaptar ao novo modelo não presencial, não tive muita efetividade. Por não ter tido tão boas experiências na escola naquele período e a mesma ter me oferecido malefícios, acabei não sentindo falta do ambiente. O cenário era imediatamente diferente e havia muitas distrações, o que dificultava bastante o discernimento e a compreensão sobre as matérias. Já em relação à volta às aulas, foi bem melhor do que imaginei, pois minha escola se adaptou ao problema dos alunos e retomou conteúdos anteriores.

No balanço acima, interpretamos que o estudante não teve uma boa relação com a aprendizagem no contexto não presencial. Todavia, mesmo reconhecendo suas dificuldades em adaptar-se ao sistema não presencial, o estudante explicita não sentir saudades da escola e que essa havia lhe “oferecido malefícios”. Percebe-se que o estudante não menciona quais malefícios, talvez pelo fato de não querer relembrar o que lhe causou mal. O estudante menciona que se distraía facilmente, o que lhe ocasionou a compreensão dos conteúdos.

Quando escreve sobre o retorno, parece haver um brilho no estudante, ao reconhecer que a escola entendeu as defasagens dos alunos e proporcionou alternativas de recuperação das aprendizagens. Percebe-se uma mudança na relação do estudante com a escola antes e depois da pandemia, isto é, uma relação mais próxima.

Aluno(a) 3

Pra mim aprender com as aulas online foi muito difícil, eu tentava me concentrar mas, muitas vezes, tinha algo me distraindo. De início eu até fiquei feliz que a gente ficaria um tempinho sem aula, mas quando eu vi que esse tempinho não seria tão curto eu não gostei mais da ideia. Como naquele tempo eu era um pouco envergonhada, quando eu tinha alguma dúvida sobre a matéria normalmente eu não perguntava nas aulas online e isso fazia muito mal pra minha aprendizagem. Eu lembro que eu ficava torcendo pros professores não pedirem pra mim ligar a câmera, mas eu amava quando eles pediam pros meus colegas ligarem, eu me sentia tão bem vendo o rosto deles de novo, e me perguntava: “quando tudo vai voltar ao normal?” Era só isso que eu queria naquele momento. Eu me sentia muito estranha passando todo esse tempo sem ir pra escola, sem ver meus amigos, parecia que aquilo nunca ia acabar. Quando finalmente eu ouvi a notícia que as aulas presenciais iriam voltar sem as restrições, eu simplesmente não



conseguia acreditar, minha felicidade era algo sem explicação. Com tudo isso que aconteceu, eu aprendi a valorizar essa rotina, eu aprendi a valorizar essa liberdade. Muitas vezes eu não tô muito animada pra ir pra escola, mas eu lembro como eu queria isso há alguns meses, então eu me animo e vou, no final é o lugar que eu mais me divirto e eu me sinto muito bem com meus amigos!

Entendemos, por meio da narrativa descrita, que o período de afastamento foi muito cruel, especialmente para os alunos tímidos, envergonhados, uma vez que esses tinham dificuldades de se expressar nas telas dos computadores, em lugar as câmeras. Percebemos, também, que havia o desejo de ver o outro (colega) nas câmeras, mas não o desejo de mostrar-se. A relação eu e outro parece estar muito próxima neste enunciado.

Além disso, constatamos um certo “estranhamento” do aluno em relação a esse novo sistema de ensino e de vida, de afastamento dos amigos. O relato acima deixa claro a alegria e animação do estudante em poder retornar à escola, especialmente, para rever os amigos. A relação com o estudante é fortificada com a presença física na escola, esta entendida como o lugar de estar com amigos, “lugar que eu mais me divirto e eu me sinto bem com meus amigos!”

Aluno(a) 4

Não, eu não consegui me mobilizar para aprender de modo não presencial. Eu senti muita falta da escola, dos meus amigos, dos professores, das bagunças, das aulas malucas e divertidas. Eu acho que não consegui aprender tanto, pois não tinha um professor ali pra me ajudar quando eu precisava, ou quando eu tinha dificuldades, mesmo eles explicando pelo computador, eu não conseguia acompanhar. Depois que voltei ao presencial, eu senti muito medo de não conseguir fazer as coisas, pois eu tinha medo de não conseguir entregar o que os professores pediam, mas aos poucos fui conseguindo a voltar ao normal e melhorar minhas notas. A escola mudou um pouco após a pandemia, os professores também, os professores começaram a entender mais os alunos e respeitar o limite deles, dar apoio, ajudar a entender.

O estudante 4 evidencia a importância de ter presencialmente o professor na explicação das atividades, dos conteúdos. Deixa claro que não conseguiu aprender durante o período de suspensão das aulas presenciais. Segundo Charlot (2013, p. 120), não existe “educação sem exigências, normas, autoridade. Educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível.”



Ao mencionar o retorno à escola, sinaliza o medo inicial de não corresponder às exigências escolares, medo de não conseguir realizar as atividades, provavelmente, por entender que aprendeu muito pouco na pandemia.

Interessante notar que, para o estudante, a escola mudou um pouco após a pandemia, uma vez que os professores “*começaram a entender mais os alunos e respeitar o limite deles, dar apoio, ajudar a entender*”. Parece que uma nova relação com o saber foi estabelecida para esse aluno, na qual os professores entendem mais os alunos. Assim, para o estudante, a escola se tornou mais compreensiva pós-pandemia.

Aluno(a) 5

De forma não presencial pra algumas pessoas pode até ser considerado mais fácil, mas eu senti muita falta de uma explicação e professores me auxiliando. No início do retorno da escola eu não gostava de ir, eu não tava mais acostumado a ir pra escola e essas coisas, mas depois de alguns meses eu já me acostumei e consegui pegar os conteúdos de quase todas as matérias.

A escola mudou bastante pós- pandemia, muitas coisas que éramos acostumados antigamente ja não têm mais, mas aos poucos eu percebi que a escola tá voltando a ser como era. Acho que não consegui aprender por falta de vontade minha.

Eu confesso que não senti falta da escola em si, mas senti de alguns colegas. Nos tempos de pandemia eu passava muito tempo no celular, por isso ensino à distância foi um pouco difícil pra mim, eu ficava muito tempo no celular e não queria mais estudar.

Novamente a ausência física do professor e de suas explicações é mencionada como um dos fatores que tornou difícil a aprendizagem. O estudante deixa claro que não sentiu saudades da escola (local de aprendizagem), mas sim “de alguns colegas”. Percebemos a resistência do aluno em querer retornar presencialmente à escola, bem como uma autculpa por não ter aprendido significativamente durante a pandemia, provavelmente por ter “ficado muito no celular”.

Aluno(a) 6

Na pandemia eu fiquei muitas aulas online sem participar porque não tinha vontade de fazer nada, mal sair da cama eu tinha vontade, e com isso eu percebi o quanto a escola me distraía, eu me socializava bastante fora que o ensino presencial é muito melhor, então eu realmente senti muita falta da escola. No início quando eu voltei pro presencial



eu senti que não sabia mais fazer amigos, pelo contrário, eu comecei a ter fobia social, não gostava de ficar em lugares cheios mas com o tempo isso passou e o ensino presencial é realmente bom porque você consegue tirar suas dúvidas ali na hora com os professores fora que você distrai sua cabeça estudando do que pensando nos problemas de casa. E eu acredito que mudei muito de antes da pandemia para agora, mas eu acho que isso é mais questão de amadurecimento.

Mais uma vez a escola é considerada como um espaço de interação, de socialização, de amizades. Na narrativa acima, compreendemos que o estudante sentiu falta da escola, especialmente por que nela tinha amigos; sem ela, passou a ter “fobia social”. A relação do estudante com a escola se constitui nos laços de amizade, nos momentos em que não fica “pensando nos problemas de casa”. Interessante apontar que até então, por meio dos balanços interpretados, não se percebeu relação de falta de saber mais os conteúdos escolares. Escola é local para ver amigos, para estar com eles, segundo os estudantes.

Aluno(a) 7

Entendo que tive um pouco de dificuldade no início, principalmente pra fazer amigos. Eu senti e não senti falta da escola. Eu acho que seria legal a gente fazer aulas online, ano passado eu não levava muito a sério, mas como eu comecei a “romantizar” os estudos eu acho que eu levaria muito a sério e não faltaria. Continuando... Eu senti, mas não senti falta da escola.

Eu acho que eu aprendi e sou um bom aluno, obviamente não sou o que tira nota máxima em todas as matérias, mas eu geralmente tiro notas boas, a única coisa que eu acho que tenho que melhorar é um pouco em matemática e ciências. Ao voltar pra escola, me senti sozinho e meio isolado, mas com o tempo fui criando intimidade com as pessoas novamente, e agora eu tou começando a interagir muito mais. E eu não acho que a escola mudou após a pandemia.

Tenho medo de reprovar e ter que começar tudo de novo, tenho de ir mal nas provas. Gosto de fazer amigos, ir bem nas provas, ter o caderno bonito, e principalmente uma letra bonita. Algo que me deixa muito orgulhoso e feliz é ter o caderno bonito e decorado, me deixa motivado demais

No balanço acima entendemos que há uma indecisão no estudante em saber se sentiu ou não falta de estar presencialmente escola. Afirma que sentiu, mas, ao mesmo tempo, gostou das aulas online, mesmo que “não levava muito



a sério”. Ou seja, ficar em casa, ter aulas online também teve seu lado bom, um novo jeito de aprender, que inicialmente pode ter sido difícil, mas que poderia ser experimentado novamente em alguns momentos. Por meio da narrativa do aluno, percebe-se o desejo de vivenciar um ensino híbrido, com situações de aprendizagens ora presenciais na escola, ora online, em casa. Talvez o fato de ter dificuldade para fazer amizades possa ser um dos motivos que leve o estudante a estar em contradição quanto à falta ou não da escola em sua vida.

O medo de reprovar, de “ir mal nas provas” é um sinalizador de que a avaliação escolar precisa ser repensada e muito no contexto pós-pandemia. A relação do estudante com o saber se evidencia no fato de “ter um caderno bonito e principalmente uma letra bonita”. O capricho com seu material escolar, com seu “caderno bonito e decorado” o motiva a gostar da escola. Constata-se uma relação com o suporte didático, que é o seu caderno.

Aluno(a) 8

No meu ponto de vista e da minha pessoa, consegui aprender porque eu tinha alguém da família que me apoiava. Eu tive apoio, querendo ou não muitas pessoas não aprenderam porque não tinham como ir buscar as atividades no começo da pandemia, moravam longe, não tinham um familiar para buscar as atividades na escola. Eu tinha apoio da minha família e consegui aprender sim boa parte desses conteúdos nesses anos complicados que a gente vivenciou na pandemia. Eu senti muita falta da escola, no meu ponto de vista pessoal, a escola é o primeiro passo das nossas vidas, um dos mais principais, na minha opinião, porque na escola você aprende a convivência, responsabilidade, respeito, compreensão das situações complicadas que às vezes nos temos que lidar, mas que, apesar das complicações que temos e dos momentos de tensão, temos os momentos de descontração e vivências boas.

Eu lidei com a pandemia de uma forma muito complicada, sou uma pessoa muito de conversar, de momentos, de vivenciar o agora, mas no momento que a gente não podia vivenciar o agora com ninguém praticamente foi um momento muito difícil, não só para mim, para milhões de pessoas em todo o mundo e muito mais, mas eu posso dizer por mim mesmo que foi um momento muito complicado porque eu, uma pessoa que sempre está à frente, que leva as pessoas para o caminho certo, que está sempre conversando e fala com diversos tipos de pessoas e conhece diversos tipos de pessoas, foi complicado me conter e ficar entre as 4 paredes da minha casa. Foi complicado, é essa a palavra, foi ruim, mas foi um momento para a gente refletir o quanto



a gente precisa ver que a gente não precisa só das pessoas, a gente precisa reparar que a gente precisa de nós mesmos, e não apenas dos outros. É no momento que a gente não tiver ninguém, é poder contar com a gente mesmo, com nós mesmos.

Eu considero que eu aprendi sim, porque num momento tão complicado, eu fui atrás, eu fiz as atividades e realmente me esforcei porque eu sabia que aquilo ia ser influente para o resto da minha vida. Essa “pausa”, querendo ou não, que tivemos naquele momento foi uma pausa que complicou a sabedoria, o aprendizado de muitas pessoas, de muitos adolescentes e crianças, mas eu considero que consegui tirar coisas boas do momento da pandemia.

Eu posso dizer que eu presenciava as aulas online porque eu queria ver os meus colegas. Ver os meus colegas, ver os meus professores, era uma das melhores coisas no meu dia. No começo era complicado, mas eu comecei a ligar minha câmera e comecei a interagir com o professor. Voltar presencialmente, eu digo para mim e para muitas outras pessoas, que foi ser eu mesmo novamente. Voltar presencialmente foi ver as pessoas, ver novas pessoas, conversar, me comunicar, colocar em prática o dom que eu tenho a vida inteira, é o meu maior dom, que é a fala, é ouvir, é conversar, é ouvir o sentimento das pessoas, e é assim a vida inteira, as alegrias em ver os professores, conversar. Estar ali presencialmente é totalmente diferente do que você estar através de uma tela. É algo assim inexplicável, porque você está aí junto de pessoas que, querendo ou não, fazem parte do teu dia a dia, porque, querendo ou não, são importantes para você. Todos nós pegamos afetos e sentimentos pelos nossos professores, pelos nossos colegas, por todos que estão ali na escola. É um grande convívio.

A pandemia foi um grande aprendizado para todos nós. Todos nós adquirimos alguma parte, alguma fraçãozinha da pandemia, a gente tirou algum aprendizado. E eu acredito que a escola também, que a tecnologia, de vez em quando, pode nos ajudar muito, muito mesmo, que, apesar das dificuldades, todos nós conseguimos contornar a situação da melhor forma que podíamos e conseguimos. E eu digo que a escola é um lugar de nos acolher, ainda é um lugar de sustentação para nossa vida inteira, um lugar que a gente sabe que pode contar nos momentos difíceis e complicados. Eu amo minha escola, meus colegas, meus professores, minha escola. Não tenho o que reclamar, temos problemas, mas, em geral, e querendo ou não, eu amo todo mundo que tá lá, todos os dias...

O aluno 8, em seu expressivo balanço de saber, potencializa sua aprendizagem durante a pandemia, relacionando-a ao fato de ter tido apoio familiar,



e reconhece que muitos outros jovens não tiveram da mesma forma, por inúmeros motivos. Para o estudante, sem dúvida, escola é lugar de fazer amigos, de estar com amigos, de conviver, de falar, de se comunicar. “A escola é um lugar de nos acolher”.

A relação do estudante com a escola e com a aprendizagem está nos afetos, nas amizades, que considera ser essencial em sua vida. Reconhecer que permanecer longe de todos na pandemia foi “complicado”, pelo fato de desejar muito estar entre os pares. Embora reconheça a importância dos conteúdos escolares para “sua vida”, a tônica está no convívio social, na relação com os amigos e professores.

Aluno(a) 9

A pandemia foi um momento muito constrangedor para mim, mas sobre as aulas online eu consegui aprender com facilidade, mas a parte complicada foi a parte da internet, que às vezes travava ou caía o sinal. Mas tirando isso foi bom porque eu ficava com o meu irmão, consegui aprender mesmo do jeito que eu me virava, eu, meu irmão e minha irmã ficávamos sozinhos em casa porque meus pais ficavam o dia inteiro trabalhando, eu acordava e já não tinha meus pais em casa, e logo que eu acordava o meu irmão já levantava, nós tomávamos café e ficávamos brincando, e a minha irmã ficava dormindo no quarto. E quando era 12:30 o meu pai fazia almoço e ia embora correndo para o emprego, e quando era 14:20 eu já estava no quarto dos meus pais para fazer a aula online com o meu irmão do meu lado. Eu fechava a porta com medo de ladrões, e meu irmão também tinha aula online mas ele não participava a maioria das vezes.

Eu senti muita saudade da escola, mas depois eu e meu irmão nos mudamos de escola, e quando a pandemia “acabou” retornamos à escola e foi muito bom, como eu tinha mudado de escola foi uma reação nova, eu fiz várias amizades e consegui entender às aulas melhor porque tinha o quadro que foi muito bom, porque, como eu disse a internet falhava bastante, e por causa disso eu não conseguia entender o que a professora falava e na escola foi diferente a professora estava bem perto e consegui entender muito melhor, mas mesmo de eu ter retornado a escola os cuidados continuaram, tinha que usar máscara e tinha que levar duas máscaras, uma era para ir à escola e a outra era para trocar às 10:00 horas, as meninas tinham que ir de cabelo preso, e eu lembro que na escola eles proibiram de tomar água no bebedouro e não tinha recreio, é também não podia levar lanche de casa tudo por causa da covid-19. Mas tudo muda e agora estou muito melhor onde eu estou, eu gostei das aulas online mas eu prefiro mil vezes as aulas presenciais.



Na narrativa acima, percebemos as dificuldades pelas quais o aluno passou durante a pandemia, especialmente pelo fato de os pais estarem trabalhando e não conseguindo dar o suporte necessário. Entraves como problemas de conexão, de ficar sozinho em casa, de ter de lidar com a presença de irmãos em casa que também estavam estudando online, dividir espaços, computadores, foram os principais motivadores de um possível desgaste do estudante em relação à aprendizagem não presencial. O medo de ficar sozinho em casa, participar das aulas online, com falhas de conexão, e ainda ter de “cuidar” do irmão, que “não participava a maioria das vezes”, fez com que o estudante preferisse “mil vezes as aulas presenciais”. Aliado a isso, evidenciamos, conforme relato, que a escola é considerada pelos alunos o espaço formal de aprendizagem, com a presença da professora, “que estava bem perto” e possibilitava uma melhor compreensão, bem como de um quadro, que auxiliava a sistematizar os conteúdos e, assim, facilitava a aprendizagem melhor.

Diante disso, entendemos, por meio dos relatos, que a escola é reconhecida como o espaço formal de aprendizagem, que os recursos tecnológicos disponíveis na escola, bem como o recurso humano, na figura do professor, são indispensáveis para que o estudante se mobilize a aprender.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o que pensam os jovens e como se sentem em relação à escola, à aprendizagem e à vida, em contextos vivenciados na pandemia e pós-pandemia foi o propósito maior desta escrita.

Perceber, analisar e interpretar seus sentimentos, emoções e a relação que os jovens estabelecem consigo, com o outro e com o mundo, ou seja, com o saber, permitiu-nos conhecer um pouco mais as nuances e as travessias educativas.

Neste sentido, os balanços de saber, desenvolvidos por Bernard Charlot, representaram uma proposta metodológica para entender a relação do jovem com o saber, em contextos inusitados, como o que foi vivenciado na pandemia, e agora no retorno presencial. Assim, mais que apontar falhas e ausências, almejamos compreender o aluno, em sua singularidade mas também na sua coletividade social, na sua relação com colegas, professores, com o objeto de conhecimento.

Sob esse propósito, identificamos, a partir das narrativas expressas nos balanços de saber, que a maioria dos jovens sentiram saudades da escola e



verbalizam esse sentimento explicitamente. No entanto, a saudade referida à escola diz respeito, em primeiro lugar, aos amigos, aos colegas, à convivência social entre os pares; em segundo lugar, saudades dos professores, das explicações, que, por sua vez, são mais didáticas que no modo virtual. A presença física e o contato com os professores facilitam a aprendizagem.

Evidenciamos, também, que muitos jovens tiveram dificuldades em voltar pelo medo de não conseguir fazer amizades novamente, pela sensação de fracasso escolar, por considerar não ter aprendido o suficiente, ou ter aprendido muito pouco na pandemia. Desse modo, o medo das avaliações, da reprovação ocupa posição considerável nas narrativas interpretadas. Medo da rejeição estética, do julgamento dos colegas no que diz respeito à aparência física também foi pontuado pelos adolescentes.

Por fim, o que podemos sintetizar, a partir do pensamento analítico empregado nas interpretações dos balanços de saber é de que a escola, reconhecida essencialmente pelos alunos, como o espaço de constituição de laços de amizade, faz falta em suas vidas. A escola, é, primordialmente, para os alunos, lugar humano, de encontro de pessoas, espaço de convivência, de amizades e de relações afetivas com professores, às vezes boas, outras nem tão boas, mas são relações afetivas. Os conteúdos escolares, por sua vez, não são menos importantes, mas são decorrentes dessas trocas. Sem espaço para diálogo, não há aprendizagem de conteúdos. Isso tudo nos permite reconhecer que, antes de pensarmos o ensino formal unicamente conteudista, precisamos estar atentos às trocas humanas, à abertura para si, para o outro e para o mundo. A escola precisa ser espaço de convívio, para poder ser também de aprendizagem.

Assim, a escola é espaço de relação consigo, com o outro e com o mundo; e, por conseguinte, a aprendizagem se efetiva com as relações humanas e com o objeto de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares*. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livrsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.



CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina, 1 ed. São Paulo: Cortez, 2020.


FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.


FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.




2. A Síndrome de Burnout e os Impactos do Ensino Remoto em Professores da Educação Superior: uma Revisão Integrativa


Morgana Oliveira Alves

 <https://orcid.org/0000-0001-8939-3805>


 Psicóloga formada pela Universidade Tiradentes - UNIT (2021). Membro do Conselho Regional de Psicologia (CRP 19/004477). Atualmente cursa o Mestrado em Educação na Universidade Tiradentes - UNIT.


Anthony Fábio Torres Santana

 <https://orcid.org/0000-0001-9378-5879>

 Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUC-RS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT-SE). Especialista em Ensino de História pela Faculdade São Luís de França (FSLF-SE). Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Tiradentes (UNIT-SE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE).

Natália Milly de Souza Alves

 <https://orcid.org/0000-0003-3776-6344>

 “Psicóloga formada pela Universidade Tiradentes (2021). Membro do Conselho Regional de Psicologia (CRP 19/004487). Possui experiência em desenvolvimento de atividades grupais e focadas para o cuidado do idoso. Possui entusiasmo para as temáticas de Saúde mental, Saúde do idoso, Psicodrama e Psicologia do Desenvolvimento Humano.

1. INTRODUÇÃO

Em virtude da propagação mundial da COVID-19 a partir de dezembro de 2019, a educação e o sistema de ensino precisaram se adaptar a essa realidade pandêmica. De acordo com o Ministério da Saúde (2021), a COVID-19 é uma doença infecciosa respiratória, com alta transmissibilidade, que fez com que todos os países entrassem em um processo de distanciamento social. O Brasil identificou a primeira contaminação pelo novo coronavírus no final de fevereiro de 2020 e, em razão disso, foi decretada emergência sanitária e adotadas medidas contra a epidemia do COVID-19, tais como a quarentena.

Em decorrência desse cenário, as atividades laborais adotaram o home office, que juntamente com o distanciamento social, tornaram-se fatores desencadeadores de casos de ansiedade, depressão, estresse, e principalmente, da síndrome de Burnout, pois a maioria das classes profissionais foi impactada psicologicamente (ARAÚJO et al., 2021).

Nesse contexto, uma pesquisa desenvolvida pela Fiocruz (2020) aponta que 47,3% dos trabalhadores de serviços essenciais apresentaram, durante a pandemia, sintomas de ansiedade e depressão, e, em alguns casos, as duas patologias simultaneamente. Verificou-se também o desenvolvimento do consumo exacerbado de bebidas alcoólicas, bem como o diagnóstico de doenças mentais e alterações no sono.

Dessa forma, evidencia-se um aumento progressivo de casos de Síndrome de Burnout (SB) em professores universitários e a abrupta necessidade de adequação ao modelo de ensino remoto no último ano devido à pandemia da COVID-19.

Segundo as Nações Unidas (2019), a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu a Síndrome de Burnout como doença, como uma síndrome ocupacional resultante de um estresse crônico. De acordo com uma pesquisa realizada pela International Stress Management Association (ISMA - BR) em 2018, o Brasil está entre os oito primeiros países com maior índice de população com essa síndrome, chegando a uma estimativa de 32% dos trabalhadores. Nesse âmbito, os professores inserem-se como os profissionais que mais sofrem com as consequências dessa doença.

Ressalta-se ainda que a vida dos docentes tem se mostrado bastante desafiadora desde que o ensino remoto foi tido como a única opção diante do cenário pandêmico. Além da jornada extensa de trabalho e dos problemas sociais enfrentados, os educadores lidam também com a desvalorização salarial, que, simultaneamente, contribui com o processo de adoecimento deles e põe



em risco o futuro da profissão, pois os professores apresentam insatisfação e medo, antes mesmo de iniciar o exercício da docência (BARBOSA, 2016).

Portanto, é necessário refletir sobre o surgimento da SB, bem como os impactos desta síndrome na vida do professor universitário, principalmente, durante o último ano, a partir da implementação das atividades remotas. Por conseguinte, cumpre investigar como tais atividades podem intensificar o sofrimento psíquico e prolongar ainda mais esse estresse crônico, visto que as consequências da SB provocam desmotivação e esgotamento físico e mental, afetando a realização de atividades diárias com prazer (ARAÚJO et al., 2021).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar a Síndrome de Burnout em docentes como decorrência do ensino remoto na educação superior. Em caráter mais específico, o presente estudo propõe a análise das causas desta enfermidade psíquica, bem como das suas repercussões biopsicossociais, e, por fim, visa apresentar fatores protetivos e estratégias de enfrentamento que colaborem para o não adoecimento de professores universitários em atuação na modalidade de ensino remota.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho trata-se de uma revisão integrativa da literatura de natureza qualitativa e caráter exploratório. De acordo com Whitemore e Knafl (2005), o termo “integrativa” pressupõe a síntese de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método. Logo, compreende-se que a revisão integrativa objetiva abranger conteúdo da literatura já existente, para assim, embasar e explicar conteúdos atuais e singulares (BROOME, 2006).

Para o delineamento deste estudo, definiu-se, como tipo de pesquisa, o modelo exploratório, que busca entender e analisar as relações entre os fatos apresentados, por meio de levantamento bibliográfico. Em consonância com Sellitz et al. (1965), estão inclusos nos estudos exploratórios todos aqueles que têm como intuito o rastreamento de ideias e saberes que estão em consonância com o que está sendo pesquisado.

Importante mencionar que o levantamento bibliográfico foi executado no mês de abril de 2021 mediante busca no banco de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Google Acadêmico. Selecionaram-se 30 artigos científicos em formato eletrônico para análise a partir dos seguintes descritores: docência, ensino superior, Burnout e saúde mental.



Figura 1 – Representação esquemática das etapas de busca e seleção dos artigos (2021)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após o levantamento dos artigos nas bases de dados, foi possível selecionar para a amostra final o total de 19 artigos para a coleta de dados. Com vistas à definição dos resultados, produziu-se uma tabela detalhando as principais características de cada artigo, sendo eles: autor(es), ano de publicação, título, tipo de estudo, base de dados, local de publicação e objetivo do estudo (TABELA 1).

Tabela 1 – Características dos estudos segundo autores, ano de publicação, título, tipo do estudo, bases de dados/local de publicação e objetivo do estudo (continua)

Autor/Ano de Publicação	Título	Tipo de Estudo	Base de Dados/ Local de Publicação	Objetivo do Estudo
CANDIDO, J.; SOUZA, L. R. (2016)	Síndrome de Burnout: as novas formas de trabalho que adoecem.	Pesquisa bibliográfica	Google Acadêmico/ Psicologia PT	Analisar a Síndrome de Burnout (estresse causado pelo trabalho) analisando suas causas, sintomas, a relação da tecnologia nas relações de trabalhos disfuncionais atuais e os tratamentos disponíveis.
MENDONÇA, A. C. F; BEZERRA, J. A. C., (2016)	Síndrome de Burnout em professores do ensino superior: Possíveis relações entre a exaustão física e emocional com a atividade da docência.	Estudo bibliográfico	Google Acadêmico/ Revista Plus FRJ	Abordar os fatores que podem causar a Síndrome de Burnout em professores que lecionam no ensino superior.

Tabela 1 – Características dos estudos segundo autores, ano de publicação, título, tipo do estudo, bases de dados/local de publicação e objetivo do estudo

Autor/Ano de Publicação	Título	Tipo de Estudo	Base de Dados/ Local de Publicação	Objetivo do Estudo
MASSA, L. D. B. <i>et al.</i> (2017)	Síndrome de Burnout em professores universitários.	Estudo quantitativo e descritivo de corte transversal	Google Acadêmico / Revista de Terapia Ocupacional de São Paulo	O estudo investigou os sinais indicativos da Síndrome de Burnout em professores do ensino superior, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas para manter-se na atividade laboral.
FERREIRA, J. B. <i>et al.</i> (2017)	Síndrome de Burnout em docentes de uma instituição de ensino superior.	Estudo analítico observacional, de corte transversal e de caráter quantitativo	Google Acadêmico/ Revista Pesquisa de Fisioterapia	Investigar a prevalência da síndrome de Burnout em professores de uma instituição particular, analisar a correlação entre Síndrome de Burnout e indicadores de qualidade de vida, e apresentar suas principais características.
PRADO, R. L. <i>et al.</i> (2017)	Avaliação da Síndrome de Burnout em professores universitários.	Estudo de caráter exploratório, descritivo e transversal	Google Acadêmico/ Revista da ABENO, Paraná	Avaliar a síndrome de Burnout entre os professores da graduação dos cursos da área da saúde.
PRADO, R. L. <i>et al.</i> (2017)	Avaliação da Síndrome de Burnout em professores universitários.	Estudo de caráter exploratório, descritivo e transversal	Google Acadêmico/ Revista da ABENO, Paraná	Avaliar a síndrome de Burnout entre os professores da graduação dos cursos da área da saúde.
PEREIRA, M. D. <i>et al.</i> (2019)	Indícios de Síndrome de Burnout em professores do ensino superior e suas consequências na saúde do docente.	Revisão sistemática da literatura	Google Acadêmico/ Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - UNIT - SERGIPE	Investigar as principais manifestações da SB e de qual forma sua decorrência afeta a saúde mental do professor universitário
VIEIRA, I.; RUSSO, J. A. (2020)	Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização	Revisão de literatura	Google Acadêmico/ Physis	Analisar o Burnout em uma perspectiva sociocultural, a partir dos referenciais teóricos de Lóriel/Elias e Duarte/Dumont, investigando sua difusão através da associação conceitual com a noção de estresse laboral, ligada, por sua vez, à individualização e aos processos de medicalização/ psicologização.
OLIVEIRA, A. S.; MACEDO, E. B.; SOUSA, I. L. (2020)	Sofrimento psíquico entre os docentes do ensino superior.	Revisão bibliográfica	Google Acadêmico/ Revista Trabalho (en) cena	Analisar as produções nacionais publicadas entre os anos de 2008 a 2018, sobre o tema sofrimento psíquico entre os discentes do ensino superior.
PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. (2020)	Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas.	Pesquisa bibliográfica	Google Acadêmico/ Portal de Revistas da UFRR	Tecer considerações acerca do impacto da pandemia na saúde mental de professores, tendo como objeto de reflexão as atividades remotas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada (2021).



Tabela 1 – Características dos estudos segundo autores, ano de publicação, título, tipo do estudo, bases de dados/local de publicação e objetivo do estudo

Autor/Ano de Publicação	Título	Tipo de Estudo	Base de Dados/Local de Publicação	Objetivo do Estudo
AMORIM, E. H. <i>et al.</i> (2020)	O trabalho docente “home office” em tempos de COVID-19 e a Síndrome de Burnout: relato de experiência.	Estudo descritivo, narrativo do tipo relato de experiência	Google Acadêmico/ Temas em Saúde	Relatar a experiência do trabalho docente em home office em tempos de pandemia e sua relação com o adoecimento pela Síndrome de Burnout.
SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. (2020)	COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários.	Revisão bibliográfica	Scielo/ Rev. Bras. Saúde Mater. Infantil.	Refletir a respeito das experiências do ensino remoto emergencial pelo corpo docente universitário e dos impactos na saúde mental desses profissionais durante a pandemia da COVID-19.
FONTES, F. (2020)	Herbert J. Freudenberg e a constituição do Burnout como síndrome psicopatológica.	Revisão de literatura.	Google Acadêmico/ Memorandum: Memória e História em Psicologia	Buscar os diferentes significados e transformações que o conceito de burnout sofre ao longo da obra de Freudenberger.
MONTALVÃO, C; CORTEZ, L; MILANE, R. (2016)	Síndrome de Burnout em docentes no ensino superior: revisão de literatura.	Revisão da literatura.	Google Acadêmico/ Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica	Analisar os instrumentos em síndrome de burnout, a prevalência da síndrome de Burnout e sua relação com variáveis sociodemográficas e laborais, e, por fim, a Síndrome de Burnout e condições físicas e psicológicas associadas.
CAMPOS, T; VÉRAS, R; ARAÚJO, T. (2020)	Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica	Revisão bibliográfica.	Google Acadêmico/ Revista Docência do Ensino Superior	Analisar a atividade docente, em seus elementos constitutivos, desempenhada nas universidades públicas brasileiras, e relacioná-la ao adoecimento mental, especialmente à Síndrome de Burnout e aos Transtornos Mentais Comuns.
OLIVEIRA, R; CORRÊA, Y; MORÉS, A. (2020)	Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais.	Pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Relato de experiência.	Google Acadêmico/ Revista Internacional de Formação de Professores	Relatar a experiência docente quanto à reestruturação dos processos educativos, a partir da participação e instrumentalização por meio de um curso de formação docente.
LEITE, T; FERNANDES, J; ARAÚJO, F; PEREIRA, X; AZEVEDO, D; LUCENA, E. (2019)	Prevalência e fatores associados à síndrome de Burnout em docentes universitários.	Pesquisa descritiva e quantitativa, do tipo seccional.	Scielo/ Rev Bras Med Trab.	Identificar a prevalência e os fatores associados à síndrome de Burnout em docentes de universidades públicas e privadas.



Tabela 1 – Características dos estudos segundo autores, ano de publicação, título, tipo do estudo, bases de dados/local de publicação e objetivo do estudo

Autor/Ano de Publicação	Título	Tipo de Estudo	Base de Dados/Local de Publicação	Objetivo do Estudo
BAPTISTA, M; SOARES, T; RAAD, A; SANTOS, L. (2019)	<i>Burnout</i> , estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários.	Pesquisa quantitativa e qualitativa.	SciELO/ Rev. Psicol., Organ. Trab.	Investigar variáveis que se associam ao Burnout em professores universitários, possíveis preditores e diferenças de média nos níveis de Burnout entre docentes de universidades públicas e privadas.
DANTAS, E. (2021)	Saúde mental dos profissionais de saúde no Brasil no contexto da pandemia por Covid-19	Estudo observacional.	SciELO/ Interface: comunicação, saúde, educação	Discutir as nuances que envolvem desafios e possibilidades da Saúde Mental de profissionais de saúde no Brasil, no contexto da atual pandemia por Covid-19.
LEITÃO, K; CAPUZZO, D. (2021)	Impactos do Burnout em professores universitários no contexto da pandemia de COVID-19	Revisão bibliográfica e documental.	Google Acadêmico/ Revista Humanidades e Inovação	Examinar quais os impactos da pandemia de Covid 19 no trabalho de professores universitários e possíveis implicações de esgotamento físico e mental.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada (2021).

A partir da análise dos artigos selecionados, observou-se que educadores/professores são uma classe em evidência quando o tema é Síndrome de Burnout e o tema conectividade à internet nas relações de trabalho é recorrente e facilmente associado à síndrome, uma vez que o uso excessivo da tecnologia potencializa os riscos da SB (CANDIDO; SOUZA, 2016).

Identificou-se também a necessidade do reconhecimento da SB como uma patologia que precisa ser tratada com seriedade não só pelos médicos e psicólogos, mas também pelos docentes que necessitam conhecer os sintomas e as consequências desse adoecimento (MENDONÇA; BEZERRA, 2016).

Constatou-se ainda que não há um único elemento responsável por esse adoecimento psíquico, mas sim uma junção de fatores psicossociais, tais como: relação com os discentes, cobranças de tarefas acadêmicas, relação com a instituição de ensino, família e as interações sociais. A confluência dessas situações acarreta, assim, prejuízos à saúde mental e física do docente (PEREIRA et al., 2019; OLIVEIRA, MACEDO, SOUSA, 2020).

Diante do cenário pandêmico, compreende-se que as novas exigências educacionais, bem como o ensino remoto emergencial provocaram mudanças com grande repercussão na rotina social e laboral, aumentando a carga horária, o ritmo e a diversidade do labor dos docentes (SANTOS; SILVA;



BELMONTE, 2020). Nessa perspectiva, convém mencionar que, ao serem associadas com as restrições de contenção da pandemia, como a quarentena, o distanciamento social e a restrição de atividades de lazer tornaram-se fatores potenciais de risco à saúde mental e bem-estar emocional (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020).

À luz dos aspectos mencionados, entende-se a importância de fatores protetivos para a redução de casos de SB. Para isso, considera-se a relevância de um diagnóstico detalhado, capaz de diferenciar a síndrome de outras patologias, a saber: estresse, ansiedade, depressão e transtornos de humor (CANDIDO; SOUZA, 2016). A partir disso, será possível constatar que o docente estará acometido pela Síndrome de Burnout.

3. SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES NO ENSINO REMOTO: ETIOLOGIA

Em relação à terminologia, a palavra “Burnout” vem do inglês “to burn out”, cuja tradução para o português seria “queimar por completo”. O termo remete, como bem sugere o verbo do qual se origina, a um estado crônico de estresse e de esgotamento vinculado ao trabalho, que faz com que o indivíduo alcance um alto nível de tensão (ABREU et al., 2002).

Diante disso, faz-se importante entender a diferenciação entre SB e o estado de estresse, sendo este último um “estado físico e psicológico provocado por agressões que excitam e perturbam emocionalmente o indivíduo, levando o organismo a um nível de tensão e desequilíbrio” (Dicionário Online Michaelis, 2021).

Historicamente, em meados do século XX começaram os estudos referentes ao esgotamento profissional. Para Abreu et al. (2002, p. 23), “o termo Burnout, no sentido que se está estudando, foi empregado na década de 70 pelo psicólogo clínico Freudenberger”, o qual criou uma nomenclatura para cansaço laboral, sendo chamado agora de “staff burnout”, porém não se tem precisão sobre o surgimento do estudo deste tema.

As pesquisadoras Christina Maslach e Susan Jackson deram continuidade aos estudos acerca da Síndrome de Burnout, que resultou, em 1978, na criação do primeiro método para avaliar sua ocorrência, sendo chamado de “Maslach Burnout Inventory (MBI)”. Ainda na década de 70, Hudson, Hubner e França também estudavam a SB com o intuito de trazer a pauta da “exaustão laboral” para ser debatida socialmente e, por conseguinte, identificada como uma patologia a ser tratada.



A Síndrome de Burnout é definida como uma resposta ao estresse laboral que se relaciona à exaustão física, emocional e comportamental, resultante do estresse prolongado ou da frustração relacionados à atividade profissional (GONÇALVES, 2020). Sobre os professores universitários e sua rotina laboral, a existência de fatores estressores tem relação com a função e a conjuntura organizacional e social da qual eles fazem parte (BARBOSA et al., 2018).

Conforme Massa et al. (2016, p. 181), “[...] a Síndrome de Burnout (SB) é caracterizada por diversos sintomas, entre eles a exaustão emocional, a falta de realização pessoal no trabalho e a despersonalização”.

Importante mencionar que cada característica atua de forma a deixar o indivíduo se sentindo cada vez mais incapaz para realizar o seu trabalho. Com isso, é possível avaliar estes sintomas trazidos por este estudioso, a partir do método criado por Maslach e Susan, apresentado anteriormente. Com base no conhecimento apresentado sobre a SB, entende-se a importância de compreendê-la também nos docentes, visto que as condições e a organização do trabalho deste profissional apresentam características de cunho estressante que, caso persistam, podem levar à culminância da doença (BORBA et al., 2017).

Diante do cenário pandêmico, mudanças no funcionamento de atividades de todos os aspectos (sociais, econômicos, educacionais e etc.) foram necessárias para que pudessem ser executadas durante o período de distanciamento. Acerca da educação, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes foi a abrupta necessidade do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) como peça-chave para o desenvolvimento da sua prática (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021).

Sendo assim, evidencia-se que a intensificação das atividades remotas dos docentes, associadas a este contexto mundial, ocasiona cansaço físico, mental e esgotamento emocional (AMORIM et al. 2020). Além da necessidade de adequação profissional e familiar, é preciso lidar com insegurança, incerteza e sofrimento oriundos do medo do desconhecido, que é o COVID-19.

Segundo Kobayashi (2015), foi a partir de 1990 que se percebeu uma maior necessidade de implementar conteúdos de informática nos cursos de graduação, buscando o desenvolvimento das habilidades básicas. Com o avanço tecnológico, os profissionais da educação precisaram adequar-se ao desenvolvimento social e ao aprimoramento do conhecimento e da informação.

Esta nova realidade, denominada de Ensino Remoto Emergencial (ERE), exige dos professores não só uma adequação imediata ao uso das tecnologias, mas também uma necessidade de se reinventar e inovar nas suas estratégias



pedagógicas. Ademais, outros fatores tornaram o desempenho do trabalho docente ainda mais exaustivo, conforme afirmam Santos et al., 2021:

A migração emergencial, complexa, impositiva e desestruturada para o ensino remoto acarretou aumento de horas trabalhadas, dificuldades de adaptação com as ferramentas tecnológicas, bem como o enquadramento de compromissos conjugais, materno-familiares e domésticos na nova rotina diária (p. 246).

Desta forma, espera-se que este profissional apresente competências cognitivas e socioemocionais, bem como comprometimento com as TDIC's, buscando uma adequação às novas demandas do mercado de trabalho e um aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos (RIBAS, 2008). Para que isso seja possível, é necessário que este docente apresente um contexto mental e social favorável ao desenvolvimento dessas competências. Em virtude disso, será esclarecido em seguida como decorrem as consequências biopsicossociais da Síndrome de Burnout nos docentes.

4. SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES: REPERCUSSÕES BIOPSISSOCIAIS

A OMS (2016) define saúde não apenas como a ausência de doença, mas também como uma condição em que o indivíduo se insere em um contexto que lhe proporcione um completo bem-estar físico, mental e social. Esse conceito perpassa também pela questão da qualidade de vida, que se vincula às questões sociais em que a pessoa se insere.

Nesse sentido, ao abordar sobre algumas patologias que os brasileiros padecem, a OMS (2021) aponta que 9,3% da população sofre com algum tipo de transtorno de ansiedade devido a rotina sobrecarregada. Isso remete diretamente à ligação entre a ansiedade e ao estresse laboral como um possível desencadeamento da Síndrome de Burnout. No caso de docentes, tal ocorrência deve-se à autocobrança em relação às suas obrigações dentro e fora do âmbito acadêmico, à cobrança extrema que é imposta pelas instituições, pela excessiva carga horária exercida e até mesmo pelos alunos, pois estes cobram diariamente as demandas acadêmicas.

Desse modo, além dos transtornos ansiosos, o docente pode desenvolver também algum transtorno de humor, em que em muitos casos, estão presentes sintomas depressivos leves (CID-10 - F32.0). Tais sintomas ca-



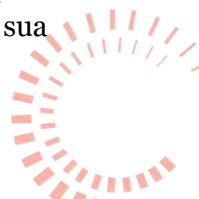
racterizam-se pelo humor depressivo, pela falta de interesse na realização das atividades rotineiras e frequentemente pela fatigabilidade. O quadro depressivo leve também se relaciona a angústias resultantes do dia a dia, que muitas vezes implicam na realização ou finalização de alguma tarefa. Mas, o indivíduo não está afetado a ponto de parar suas atividades completamente até esse momento. Porém, há a possibilidade desse quadro vir a se agravar posteriormente, desencadeando também a SB (CID-10, 2011).

Outra possibilidade de comorbidade é o episódio depressivo breve recorrente (CID-10 - F38.10) que traz os aspectos depressivos que acontecem em uma frequência mensal, e ao menos durante o último ano, mas com a particularidade de uma recuperação completa. Esse transtorno está em consonância com os episódios depressivos leves, moderados ou graves. Em se tratando de saúde mental, na década de 90 foi criada a Portaria no 1339 - Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho (BRASIL, 1999) com o intuito de trazer os possíveis agentes e fatores de risco de origem ocupacional e as doenças ocasionadas pelos mesmos.

Dentre as classificações listadas nesta portaria, a Síndrome de Burnout ou como também é colocado “Sensação de Estar Acabado” se enquadra no item de “Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados com o Trabalho (Grupo V da CID-10)”. Nesta mesma classificação, é possível encontrar algumas outras doenças que podem surgir juntamente com a Síndrome de Burnout. Em 2019, a Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) trouxe um informativo em que a SB se insere na 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), a qual será lançada em 2022, já que, atualmente, na CID-10 a SB é classificada como “Esgotamento” no código Z73.0.

Diante dos possíveis diagnósticos a serem trabalhados, percebe-se que há todo um processo vivido anteriormente na vida particular e social do indivíduo para que então se possa de fato detectar a SB. Perante as atribuições postas ao professor universitário, este profissional torna-se vulnerável ao surgimento do estresse como o resultado dessa jornada desafiante, pois além das mudanças que se fazem necessárias, os docentes ainda lidam com as suas próprias ansiedades e expectativas (BARBOSA, 2016).

Para Mesquita et al. (2013), a síndrome afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia. Ocasiona também problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão, pois sua



rotina é composta por pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e baixo reconhecimento (SLISKOVIC, BURIC, SORIC, 2019; GONÇALVES, 2020). Ressalta-se, assim, a importância de possibilitar a esse profissional uma maior atenção e cuidado, para que as divergências do trabalho não o façam desistir do exercício da profissão.

Cabe ressaltar que o ensino remoto traz inúmeras complexidades, tais como: a interação com os alunos, pois muitas vezes não acontece em virtude do baixo interesse dos discentes, tornando o local de trabalho solitário, mesmo que com a presença virtual deles e a fragilidade para a implementação de tecnologias, pois nem todos os alunos e professores apresentam “letramento digital” (SILUS et al. 2020), que consiste no conjunto de habilidades para o uso de tecnologias no ambiente educacional (ASSIS; COSTA; FALEIRO, 2021).

Outro fator contribuinte é a extensa lista de afazeres que se perpetua fora da sala de aula, como: planejamento, leitura, correção de atividades, trabalhos administrativos, que com a adesão do ensino remoto precisaram adaptar-se ao modelo digital, e que em determinados momentos divergem com as normativas do ensino presencial. Assim, a capacidade de adequação tornou-se ainda uma habilidade essencial para a profissão (SILUS et al. 2020), que faz com que a docência seja uma das atividades laborais mais estressantes devido à complexidade de suas multitarefas (SANTOS et al., 2021).

Além disso, inserem-se os aspectos familiares na rotina laboral, pois o lar agora também incorpora o ambiente de trabalho. Diante do exposto, constata-se que é necessário, em virtude da nova rotina, destinar aos docentes um olhar mais cuidadoso, de modo a perceber as consequências da SB e, posteriormente, adotar estratégias de enfrentamento.

5. SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

No viés da saúde mental, compreende-se a importância do psicodiagnóstico e da psicoterapia no início do aparecimento dos primeiros sintomas da Síndrome de Burnout, pois, por meio dessas estratégias, será possível compreender, avaliar e classificar o curso do caso, buscando uma redução dos sintomas e promovendo resultados no controle da síndrome, bem como fornecendo qualidade de vida (SLISKOVIC, BURIC, SORIC, 2019; GONÇALVES, 2020). Além disso, a psicoterapia poderá ainda proporcionar aprendi-



dizagem e um autocuidado, capaz de fortalecer a estrutura emocional do paciente (MONDARDO; PIOVESAN; MANTOVANI, 2009).

De acordo com Braga (2018, p. 15), o autocuidado é importante, visto que engloba um conjunto de ações aos quais recorre um indivíduo a fim de “aprender para “ser” melhor, para compreender melhor o cenário em que se vive e, assim, poder agir sobre a construção de um futuro sustentável para si e para a sociedade”. Com isso, é necessário que o professor busque ter qualidade de vida, uma vez que alinhado com as demandas pessoais e profissionais, conseguirá desempenhar satisfatoriamente as funções que lhe são designadas sem impactar o seu bem-estar.

Outra estratégia de grande valia para o docente é a prática do “Lifelong Learning” que, segundo Vieira (2021), consiste em um processo de atualização de conhecimentos, seja no âmbito profissional, pessoal ou acadêmico, que tem por objetivo melhorar o desempenho do profissional. Este aprendizado é desenvolvido de forma voluntária, logo, não acarretará ao docente o sentimento de obrigatoriedade.

Desse modo, conforme Guilherme, Santos e Spagnolo (2020, p. 9), “ao participarem de processos de formação continuada, os professores constroem seu próprio conhecimento e a compreensão da própria prática”, e, desse modo, o docente terá uma maior satisfação pessoal e profissional, ocasionando benefícios não apenas para os alunos e à instituição em que leciona, mas como também para si.

Toma-se como exemplo desta prática, o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Desenvolvimento Docente da Universidade Tiradentes, do qual a orientadora desta pesquisa é membro. O referido núcleo integra a equipe do Programa de Formação Docente na Era Digital (PFDED), que consiste em um programa criado no primeiro semestre de 2020, em razão da pandemia e que permanece vigente até os dias atuais.

Além disso, tem como foco oferecer, mediante uma formação continuada a docentes do Grupo Tiradentes, uma maior habilidade com os dispositivos pedagógicos digitais que precisaram ser utilizados quando o ensino passou a ser remoto. O PFDED busca, assim, oportunizar, protagonizar e potencializar o ensino remoto e as atividades pedagógicas nesse novo contexto de aula, englobando os eixos tecnológico, didático-pedagógico e socioemocional (SOCORRO, 2021).

Nesse contexto, é de suma importância a colaboração da instituição de ensino, pois, uma vez motivado para o desempenho das suas atividades e sendo



a ele resguardados todos os direitos trabalhistas, o docente poderá sentir-se: assegurado quanto ao seu salário, compreendido quanto aos desafios para a transição do ensino e reconhecido diante da sua dedicação e compromisso com o ensino (ANDRADE; PINTO, 2020).

Por fim, no que diz respeito aos fatores estressores, Bicalho et al. (2019) afirmam que para compreender como estes aspectos se associam à docência, faz-se necessário considerar quatro dimensões: a organização, o sujeito, o trabalho e a sociedade. No primeiro, deve-se entender como o professor sente-se ante a falta de autonomia, a falta de respeito dos colegas e as normas rígidas. No segundo, compreender como é seu estilo de vida e, principalmente, o histórico familiar/pessoal de transtornos mentais. No terceiro, entender como se sente frente à sobrecarga de trabalho, controle de atividades e baixo nível de suporte organizacional. No quarto e último, perceber como os seus comportamentos podem afetar aqueles com quem convive.

Sob essa perspectiva, revela-se que os fatores de risco, tais como a exigência cognitiva, a sobrecarga de trabalho, a baixa estrutura organizacional, o ritmo acelerado e o baixo desinteresse dos alunos são os mais relevantes para a evolução da síndrome de Burnout (GONÇALVES, 2020). Neste cenário, é possível entender que o ambiente de trabalho está suscetível a se converter num local de frustração, e não mais de realização profissional, se não forem adotadas medidas de cuidado para este profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por força do cenário pandêmico que impactou o exercício profissional, incluindo o da docência, identificou-se a necessidade de promover uma discussão sobre a relação entre as temáticas “Síndrome de Burnout”, “Docência” e “Ensino Remoto”, uma vez que os professores não podiam mais estar presentes em sala de aula e houve um aumento na sua demanda laboral.

Sendo assim, fez-se necessário buscar a origem da Síndrome de Burnout para entender seu funcionamento e como os docentes podem ser acometidos pela mesma. Com base nisso, relacionou-se a patologia à influência da educação no século XXI e o ensino remoto, delimitando e elencando as problemáticas com o intuito de evidenciar as repercussões biopsicossociais da SB em docentes universitários no exercício remoto, visto que a tecnologia foi a maior aliada no desempenho da profissão no período de distanciamento e, atualmente, tornou-se um possível fator agravante para o desenvolvimento



de casos da Síndrome de Burnout.

No que diz respeito às repercussões biopsicossociais da SB nos docentes, entende-se a necessidade de uma análise crítica para a composição do diagnóstico, pois as características que compõem a síndrome também são compartilhadas por outras psicopatologias, tais como: ansiedade, depressão, estresse, transtornos de humor (afetivos), entre outros. Nesse caso, a diferenciação ocorreria pelo nível, frequência, pelo meio em que se desenvolve a problemática e como ela afeta os educadores enquanto sujeitos integrais.

Ademais, verificou-se que é necessária uma intervenção capaz de entender o docente e a sua profissão, que o incentive a reconhecer suas potencialidades e limitações, que lhe permita perceber, a só tempo, os riscos da SB e as possibilidades de tratá-la enquanto patologia. É imprescindível, sobretudo, fazer o educador perceber a si mesmo como uma parte fundamental em seu ambiente de trabalho, tanto quanto pessoa, profissional do magistério, colega de trabalho e prestador de serviço.

Tais constatações, gestadas por meio de profunda imersão no referencial teórico selecionado, tornam evidente que os objetivos propostos nesta investigação científica foram alcançados. À vista disso, é pertinente citar que, a detida leitura dos estudos até então publicados, possibilitou a identificação de uma escassez de produções que abordem esta temática direcionada, especificamente, ao ensino remoto na educação superior. No decorrer da análise, ficou evidenciado também um déficit de pesquisas quantitativas que versem sobre o objeto em questão. Dessa forma, espera-se que esta revisão integrativa contribua com a literatura acerca do tema, bem como estimule outros estudantes e profissionais da área a realizarem pesquisas que ajudem a sanar as lacunas existentes no contexto atual.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.

ABREU, K. L. et al. Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. **Rev. Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 2, p. 22-29, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200004>. Acesso em: 4 out. 2021.

ALVARADO, C. et al. Niveles de Burnout y estrategias de afrontamiento em docentes de educación superior / Burnout Levels and Coping Strategies in Higher Education Professors. **Rev. Cubana Enfermer, Habana**, v. 36, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3328/574>. Acesso em: 07 mai. 2021.



AMORIM, E. H. et al. O trabalho docente “home office” em tempos de Covid-19 e a Síndrome de Burnout: relato de experiência. **Rev. Temas em Saúde**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 39-50, ago. 2020. Disponível em: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2020/08/20covid3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ANDRADE, P.; CARDOSO, T. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Rev. Saúde Soc., São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 129-140, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2021.

APETRECHO DIGITAL. Lifelong learning: entenda o que é e qual sua importância. Disponível em: <https://apetrecho.digital/lifelong-learning-educacao-continuada/>. Acesso em: 4 out. 2021.

ARAÚJO, D. N. et al. Aumento da Incidência de Síndrome de Burnout nas atividades laborais durante a pandemia de COVID-19. **Mosaico: Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 12, n. 2, p. 85-90, mai./ago. 2021. Disponível em: <http://editora.universidadedevasouras.edu.br/index.php/RM/article/view/2813/1682>. Acesso em: 10 out. 2021.

ASSIS, M. P.; COSTA, E. R.; FALEIRO, W. Docência universitária e letramento digital: desafios da formação de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, v. 21, n. 68, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26788>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BAPTISTA, M. et al. Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 564-570, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-66572019000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 abr. 2021.

BARBOSA, A. **A síndrome de Burnout em professores universitários**. Maringá: UNICESUMAR, 2016. Dissertação (Mestrado em Promoção de Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/presencial/wp-content/uploads/sites/2/2017/04/ANDREA-LOLY-KRAFT-HORTA-BARBOSA.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BARBOSA, A. L. K. H. et al. Síndrome de Burnout em docentes universitários de instituições privadas. **Rev. Interdisciplinar de Estudos em Saúde**, Caçador, v. 7, n. 2, p. 70-80, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/ries/article/view/1411/863>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BORBA, B. M. R. et al. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Rev. Psicologia Argumento**, v. 33, n. 80, 2017.

BRAGA, C. T. **Lifelong learning: aprender para a vida**. São Paulo: IBEX, 2018.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Título VIII: Da Ordem Social**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. p. 117-134. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria/MS no 1.339, de 18 de novembro de 1999. **Institui a Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho**. Brasília, DF, n. 221, Seção I, p. 21-29, 1999.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2006. Disponível em: www.metodologia.org/meta1.PDF. Acesso em: 16 mai. 2021.



CAMPOS, T.; VÉRAS, R.; ARAÚJO, T. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Rev. Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e015193, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339245112_Trabalho_docente_em_universidades_publicas_brasileiras_e_adoecimento_mental. Acesso em: 12 jun. 2021.

CÂNDIDO, J.; SOUZA, L. R. S. Síndrome de Burnout: as novas formas de trabalho que adoecem. **Rev. Psicologia PT**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan. 2017. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1054.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

CARLOTTO, M. et al. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Rev. Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/vshqHYK7xgXRkMtxJ7DDPYL/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

COMANDULE, A.; AREIAS, M. Qualidade de Vida, Estresse no Trabalho e Síndrome de Burnout. In: VILARTA, R. et al. (Orgs.). **Qualidade de Vida e Fadiga Institucional**. Campinas, SP: IPES, 2006. p. 183-202. Disponível em http://www.fef.unicamp.br/feff/sites/uploads/deafa/qvaf/fadiga_cap13.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

COSTA, L. et al. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma Amostra de Professores Universitários Brasileiros. **Rev. Psicol. Reflex. Crit.**, v. 26, n. 4, p. 636-642, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/hNGtLkRL3MRBM9kSmzrBpCK/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 141-150, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6HQTyc-VGdFkfnK4Yz94qBcR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DANTAS, E. Saúde mental dos profissionais de saúde no Brasil no contexto da pandemia por Covid-19. **Rev. Interface**: - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 25, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/rCWq43y7mydk8Hjq5fZLpXg/>. Acesso em: 15 out. 2021.

DIAS, S. F. Construção da identidade docente: intermediações da formação e das condições de trabalho do professor. **Rev. Educação**, v. 6, n. 1, p. 45-54. 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/download/813/845>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ESTRESSE. In: **MICHAELIS**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estresse>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FEITOSA, A. N. A. et al. Tecnologias educacionais em tempos de pandemia: relato de experiência. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 6, p. 166-172, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/32539/21607>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FERREIRA, J. B. et al. Síndrome de Burnout em docentes de uma instituição de ensino superior. **Rev. Pesquisa de Fisioterapia**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 234-243, mai. 2017. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/fisioterapia/article/view/1328/872>. Acesso em: 20 set. 2021.

FONTES, F. Herbert J. Freudenberger e a constituição do Burnout como síndrome psicopatológica. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/19144>. Acesso em: 10 mai. 2021.



GOEBEL, D.; CARLOTTO, M. Preditores sociodemográficos, laborais e psicossociais da Síndrome de Burnout em docentes de educação a distância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 37, n. 2, p. 295-311, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/799/79959509009/html/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GOMES, V.; MACHADO-TAYLOR, M.; SARAIVA, E. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, v. 42, n. 1, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647/1395>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GUILHERME, A.; SANTOS, B.; SPAGNOLO, C. Educação continuada de professores: diálogos emergentes a partir da visão de Gert Biesta. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, Ahead of Print, v. 25, p. e020025, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347458796_EDUCACAO_CONTINUADA_DE_PROFESSORES_DIALOGOS_EMERGENTES_A_PARTIR_DA_VISAO_DE_GERT_BIESTA. Acesso em: 16 ago. 2021.

ICICT/FIOCRUZ. Pesquisa analisa o impacto da pandemia na saúde mental de trabalhadores essenciais. **Fundação Oswaldo Cruz**, 29 out. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-analisa-o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-de-trabalhadores-essenciais>. Acesso em: 08 out. 2021.

KOBAYASHI, R. M.; LEITE, M. M. J. As competências tecnológicas no ensino de enfermagem cardiológica. **Rev. Esc. Enferm.** USP, São Paulo, v. 49, n. 6, p. 971-977, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v49n6/pt_0080-6234-reeusp-49-06-0974.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

LEITÃO, K.; CAPUZZO, D. Impactos do Burnout em professores universitários no contexto da pandemia de COVID-19. **Rev. Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, p. 378-390, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5067/2778>. Acesso em: 19 out. 2021.

LEITE, T et al. Prevalência e fatores associados à síndrome de Burnout em docentes universitários. **Rev. Bras. Med. Trab.**, Rio Grande do Norte, v. 17, n. 2, p. 170-179, 2019. Disponível em: <http://www.rbmt.org.br/details/448/pt-BR/prevalencia-e-fatores-associados-da-sindrome-de-burnout-em-docentes-universitarios>. Acesso em: 17 mai. 2021.

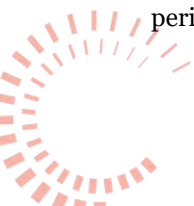
MARTINS, A. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir.Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2021.

MASSA, L. et al. Síndrome de Burnout em professores universitários. **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 180-189. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/104978/116562>. Acesso em: 10. Set. 2021.

MENDONÇA, A. C. F; BEZERRA, J. A. C. Síndrome de Burnout em professores do ensino superior: Possíveis relações entre a exaustão física e emocional com a atividade da docência. **Rev. Plus FRJ**, Jaguaribana, v. 1, n. 1, p. 35-38, ago. 2016. Disponível em: https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2016/07/05_ArtigoS%C3%8DNDROME-DE-BURNOUT-EM-PROFESSORES-DO-ENSINOSUPERIOR.pdf. Acesso em: 18 mai. 2021.

MENEZES, P. C. M. et al. Síndrome de Burnout: uma análise reflexiva. **Rev. De Enfermagem UFPE**, v. 11, n. 12, p. 5092-5101, dez. 2017.

MESQUITA, A. A. et al. Estresse e síndrome de Burnout em professores: Prevalência e causas. **Rev. Psicologia Argumento**, v. 31, n. 75, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20255>. Acesso em: 15 abr. 2021.



MONDARDO, A.; PIOVESAN, L.; MANTOVANI, P. A percepção do paciente quanto ao processo de mudança psicoterápica. **Rev. Aletheia**, Canoas, n. 30, p.158-171, ago. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14130394200900020001. Acesso em: 14 mai. 2021.

MONTALVÃO, C.; CORTEZ, L.; MILANE, R. Síndrome de Burnout em docentes no ensino superior: revisão de literatura. In: Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica, Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-6, out. 2016. Disponível em: http://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3166/1/camila_ronchini_montalv_ao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Síndrome de Burnout é detalhada em classificação internacional da OMS. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/83269-sindrome-de-burnout-e-detalhada-em-classificacao-internacional-da-oms>. Acesso em: 18 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. S.; MACEDO, E. B.; SOUSA, I. L. Sofrimento psíquico entre os docentes do ensino superior. **Rev. Trabalho (En)Cena**, Tocantins, v. 5, n. 1, p. 213-226, fev. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/7455/16866>. Acesso em: 19 mai. 2021.

OLIVEIRA, P. **Como evitar a Síndrome de Burnout no ambiente de trabalho**. Apucarana: FACNOPAR, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Práticas Trabalhistas) – Faculdade do Norte Novo de Apucarana, 2014. Disponível em: <https://facnopar.com.br/conteudo-arquivos/arquivo-2019-08-29-1567096751315.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Y.; MORES, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/179/110>. Acesso em: 18 mai. 2021.

OPAS/OMS apoia governos no objetivo de fortalecer e promover a saúde mental da população. **OPAS**, 2016. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao&Itemid=839#:~:text=A%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Org%20aniza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial,de%20transtornos%20mentais%20ou%20defici%C3%AAs. Acesso em: 03 abr. 2021.

PÊGO, F. P. L.; PÊGO, D. R. Síndrome de Burnout. **Rev. Brasileira de Medicina do Trabalho**, Goiás, v. 14, n. 2, p. 171-176, nov. 2015. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/v14n2a15.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Portal de Revistas da UFRR**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, set. 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 19 mai. 2021.

PEREIRA, M. D. et al. Índícios de Síndrome de Burnout em professores do ensino superior e suas consequências na saúde do docente. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde – UNIT**, Sergipe, v. 5, n. 3, p. 165, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernobiologicas/article/view/6837>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PIRES, D. A. et al. A Síndrome de Burnout no esporte brasileiro. **Rev. Educ. Fis. UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 131-139, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832012000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2021.



PRADO, R. L. D. et al. Avaliação da síndrome de Burnout em professores universitários. **Rev. ABENO**, Paraná, v. 17, n. 3, p. 21-29, jul. 2017. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/409>. Acesso em: 13 mar. 2021.

RIBAS, D. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. **Rev. Eletrônica Lato Sensu**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-16, mar. 2008. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=7:a-docncia-superior-e-as-novas-tics>. Acesso em: 8 mai. 2021.

ROCHA, F. L. et al. Burnout syndrome in university professors and academic staff members: psychometric properties of the Copenhagen Burnout Inventory-Brazilian version. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 33, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/x5kgFJKvKB67rt3Ytprby9v/?lang=en>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTOS, G.; SILVA, M.; ELMONTE, B. COVID-19: ensino à distância de emergência e saúde mental de professores universitários. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infantil**, Recife, v. 21, supl. 1, p. 237-243, fev. 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292021000100237&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; NETO DE JESUS, D. L. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5336, 11 dez. 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336/5105>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SILVA, A. F. et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, v. 30, n. 02, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/yx7V4TkBTMGZdthMQmyQy7R/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, K.; BARBOSA, V. A. Paulo Freire: Saberes da docência no ensino superior, uma reflexão na prática. **Rev. Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, Amazonas, v. 3, n. 2, p. 164-182, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/6800/4790>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SILVA, S.; OLIVEIRA, Á. Burnout em professores universitários do ensino particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/T7jDvSM96f5V6tRqgbJZZTk/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SLIŠKOVIĆ, A.; BURIĆ, I.; SORIĆ, I. The relations between Principal support and work engagement and burnout: Testing the role of teachers' emotions and educational level. **Rev. Pub. Saúde**, n. 3, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://pubsaude.com.br/revista/a-importancia-do-psicodiagnostico-em-professores-universitarios-portadores-da-sindrome-de-burnout>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SUDA, E. Y. et al. Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de Burnout em professores universitários. **Rev. Fisioter. Pesqui.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 270-274, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502011000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021.

TRIGO, T. et al. Síndrome de Burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. Psiquiatr. Clín.**, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/6CTppSZ6X5ZZLY5bXPPFB7S/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2021.



VIEIRA, I.; RUSSO, J. A. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-22, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/57RLsw3NPS4YRKzMLHPGyTy/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.


WHITEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Blackwell Publishing, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em: http://users.phhp.ufl.edu/rbauer/ebpp/whitemore_knafl_05.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.


WILTENBURG, D. Síndrome de Burnout: um sintoma mascarado? Dia a Dia Educação, **Cadernos PDE**, Paraná, p. 1-16, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2338-6.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.



3. Desafios e Possibilidades: o Planejamento da Ação Didática nas Disciplinas de Matemática e Química no Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais

Nadir Santos Freitas

 <https://orcid.org/0000-0001-9505-3356>

 Graduada em em matemática pela Universidade Tiradentes(2009). Especialista em educação matemática para pedagogos pela Atlântico(2011); em psicopedagogia educacional pela faculdade FAPAF(2017); em metodologia de ensino de matemática e física pela faculdade FUTURA(2019); em ensino de Braille e tecnologia assistida pela faculdade Faveni(2019). Aluna do PPGECIMA-UFS/2021.1 (Orientador: João Paulo Attie). Professora efetiva do estado de Alagoas.

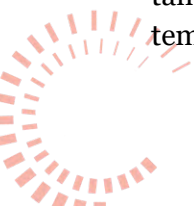
1. INTRODUÇÃO

Tudo o que acontece ao nosso redor influencia nossas vidas, visto que pequenas interferências podem gerar grandes mudanças. Em 31 de dezembro de 2019, surgem na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China, ocorrências de casos de pneumonia na cidade. Naquele momento, com as práticas realizadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde), órgão que tem como uma das atribuições nomear novas doenças infecciosas a humanos, este foi notificado pela China acerca de uma nova doença, a qual recebeu o nome de COVID-19, por fazer referência ao tipo de vírus e ao ano que surgiu o relato dos primeiros casos, pois o vírus apareceu em 2019, mas a disseminação da doença pelo mundo todo se deu em 2020. A OMS, inclusive, classificou a COVID-19 como pandemia em março de 2020.

No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, o primeiro caso confirmado foi em 26 de fevereiro de 2020, sendo o primeiro resultado positivo da América Latina. Após essa confirmação, os números só cresceram, alcançando todas as regiões do país. Esse panorama alterou a rotina não somente da área da saúde como também nas demais atividades humanas. O cenário modificou-se, especialmente em função das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no que se refere ao distanciamento físico, medida essencial para o achatamento da curva de crescimento dos casos da doença.

Perante a nova realidade, os diversos setores da vida cotidiana tiveram que sofrer alterações e se adequar as situações ligadas ao dia a dia das pessoas tendo que manter o distanciamento social e de obrigatoriedade do uso de máscaras como principais medidas preventivas. Frente a isso, as escolas tiveram que mudar de forma abrupta a sua rotina, tendo o ensino remoto como única alternativa para uma circunstância de isolamento social. O ensino remoto trouxe desafios não somente para os alunos que tiveram que se adequar ao ensino a distância, mas também aos gestores e professores que se viram obrigados a adequar-se à nova situação.

Mesmo com a implementação do ensino remoto pelos estados, a comunidade escolar como um todo não se fazia capacitada em desenvolver as atividades por meio dos recursos digitais, conforme atestam Barbosa *et al* (2020) e García *et al* (2020), entre outros, visto que o ensino presencial possui diversas particularidades que não funcionam no remoto e vice-versa, apresentando dificuldades para todos os envolvidos no processo educacional, os sistemas educacionais, as escolas, professores, famílias e alunos.



Diante do contexto evidenciado, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar alguns dos desafios enfrentados e possibilidades propiciadas pelos docentes de matemática e química, na implementação do REAENP em uma escola alagoana. As respostas colhidas a partir de um questionário *Google Forms*, que foi disponibilizado via remotamente, e estas serão apreciadas com base na análise de conteúdo, de acordo com Moraes (1999).

2. DESENVOLVIMENTO

Com a confirmação do aumento dos números de casos do Coronavírus no Brasil, o então ministro da saúde Luiz Henrique Mandetta, considerando a declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, recomendou como uma das medidas restritivas a fim de reduzir o risco de disseminação e agravos decorrentes da COVID-19, que os estados adotassem o isolamento social da população, e desta forma no Decreto nº 69.624, art. 6º de 6 de abril de 2020, o governador do estado de Alagoas, Renan Filho, resolve por suspender todas as atividades educacionais presenciais.

No entanto, a Secretaria do Estado da Educação-SEDUC, ponderando e ressaltando o que estabelece a constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) em seu artigo 205, em relação a funcionalidade e importância da educação :“esta é um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho”; regulamenta a implementação do REAENP (Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais) nas escolas estaduais, através da portaria nº 4.904/2020; destinada a abranger todas as etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem; essas atividades poderiam ser realizadas mediante recursos tecnológicos ou utilizando atividades impressas. Deste modo, as turmas desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio teriam um espaço educacional, mesmo que de forma virtual que garantisse a promoção de:

- I - A superação de dificuldades de aprendizagem, observadas a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e dos resultados das avaliações externas (SAVEAL e SAEB)
- II - O desenvolvimento de competências e habilidades conforme o Referencial Curricular de Alagoas;
- III - A autonomia e o protagonismo dos estudantes;



IV - A aprendizagem colaborativa;

V - O desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros);

VI - A compreensão e utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;

VII - A apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação do conhecimento científico;

VIII - A apropriação e utilização das linguagens das tecnologias digitais (ALAGOAS, 2020).

Ressaltando-se à necessidade deste processo de continuidade nas atividades escolares no guia de implementação dos laboratórios de aprendizagem nas unidades de ensino da rede pública estadual de educação de alagoas, 2020:

Constituir uma rotina de estudos para além do espaço escolar é fundamental, principalmente para estudantes que estão em processo de internalização de rotinas necessárias à estruturação de comportamentos e práticas sociais adaptativas, processo que terá continuidade com as atividades propostas pela equipe docente (SEDUC, 2020).

Segundo as instruções normativas da SEDUC as atividades do REAENP deveriam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar e as disciplinas seriam organizadas através dos sete laboratórios de aprendizagens, conforme os objetivos de cada um deles: 1-Laboratório de Português (promover uma melhoria na proficiência em língua portuguesa, a partir dos resultados das avaliações: SAVEAL e SAEB); 2-Laboratório de Comunicação (desenvolver atividades que instiguem a análise crítica dos estudantes nas diferentes notícias disponíveis); 3- Laboratório de Matemática (propiciar um melhor desempenho no entendimento matemático, considerando os resultados das avaliações externas); 4- Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras (favorecer para construção de atitudes e comportamentos empreendedores); 5- Clube de Leitura (incentivar à leitura, no intuito do desenvolvimento da criticidade e criatividade); 6- Laboratório de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias (conscientizar e integrar o aluno ao território); 7- Laboratório de Desenvolvimento de Atividades Lúdicas (mobilizar a utilização do lúdico como facilitador da socialização e comunicação); estes laboratórios seriam destinados para as turmas do 1º ano do fundamental ao 2ª série do ensino médio,



tomando por base competências e habilidades respaldadas pelo Referencial Curricular de Alagoas- RecAl, pela BNCC- Base Nacional Comum Curricular e pelos resultados provenientes das avaliações do SAVEAL e SAEB.

No que se refere às orientações destinadas às turmas da 3ª série do ensino médio, as atividades devem preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, por meio do espaço interdisciplinar intitulado “foca no ENEM”, pautadas na BNCC e na matriz do ENEM. As disciplinas foram organizadas conforme os blocos de áreas apresentadas no exame: humanas sociais e aplicadas, natureza e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, redação matemática e suas tecnologias.

Com a finalidade de contribuir para uma melhor preparação dos professores para enfrentar essa “nova” maneira de desenvolver as atividades pedagógicas, foram realizados encontros formativos com os articuladores de ensino pertencente a cada escola estadual, levando-se em conta as demandas específicas de cada instituição, a princípio apresentando aspectos pertinentes para implementação do REAENP, e traçando estratégias de planejamento e ação juntamente ao corpo docente, em seguida se aprofundando em propostas de metodologias e/ou ferramentas tecnológicas capazes de contribuir no processo ensino e aprendizagem. Os recursos do google: Classroom, Formulário, Drive, Meet, como também os grupos do WhatsApp criados por turma/série se configuraram em ferramentas que contribuíram para manter o elo entre comunidade escolar, professores e alunos, favorecendo no processo escolar e prevenindo possível evasão e fracasso escolar.

O planejamento é tido como um processo mental que acontece nas mais diversas ações da vida humana. Planejar um evento é pensar sobre as intempéries que podem ocorrer no percurso e em possíveis soluções para eles. Assim, planejar uma aula é pensar todos os meios, ferramentas e possíveis interferências que possam a ocorrer durante a realização do plano de aula.

Na escola, assim como em todas as esferas cotidianas, a atividade de planejamento é um processo importante e que acontece em diferentes etapas e com diferentes atores. Embora no nível de planejamento de aula o professor pense nele sem outra ajuda aparente, esse trabalho nunca é solitário, pois planejamos pensando em um público, em suas expectativas e particularidades. O planejamento na escola se encontra em diversos níveis dos processos que regem essa instituição. Em nível de planejamento escolar, todos os atores da instituição (do diretor aos pais) precisam participar de sua elaboração e prática. Este planejamento é feito com base nos objetivos que aquela ins-



tituição visa alcançar, bem como as ações político-pedagógicas que estarão acontecendo no estabelecimento. Em nível de currículo, pensasse nos objetivos e conteúdos programáticos de cada matéria, até que neste afunilamento de planejamentos começa-se a pensar nas disciplinas e suas individualidades. O que se espera de cada área do conhecimento? Como alcançaremos as metas de aprendizagem?

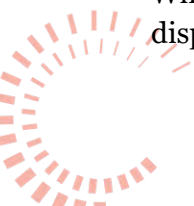
São essas as ideias com as quais um professor trabalha e constrói o seu planejamento de ensino, separa-o no curso, pensando nos conhecimentos a serem adquiridos em uma determinada classe, nas unidades em que o trabalho acontecerá, e chega no plano do dia a dia do chão da sala de aula.

O planejamento de fato, é algo presente e necessário em todas as áreas da atividade do ser humano por estar ligada a uma prática mental. Conforme destacado por Haydt (2011): “O professor ao planejar o ensino antecipa, de forma organizada, todas as etapas do trabalho escolar”. Planejar diz respeito a análise de uma dada realidade e a partir desta reflexão, poder traçar e antecipar as possíveis alternativas da ação para superar as dificuldades e conseguir ter êxito nos objetivos pretendidos. Já o plano é o efeito, é o lineamento das conclusões resultantes do processo de planejar, que pode ou não assumir uma forma escrita.

Se tratando do processo de ensino, o planejamento se estabelece como a principal ferramenta didático-pedagógica que o professor possui, além de ser um documento, o planejamento irá refletir toda a conduta e processos adotados pelo docente visando o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos, logo irá se configurar como principal ferramenta de trabalho e organização docente.

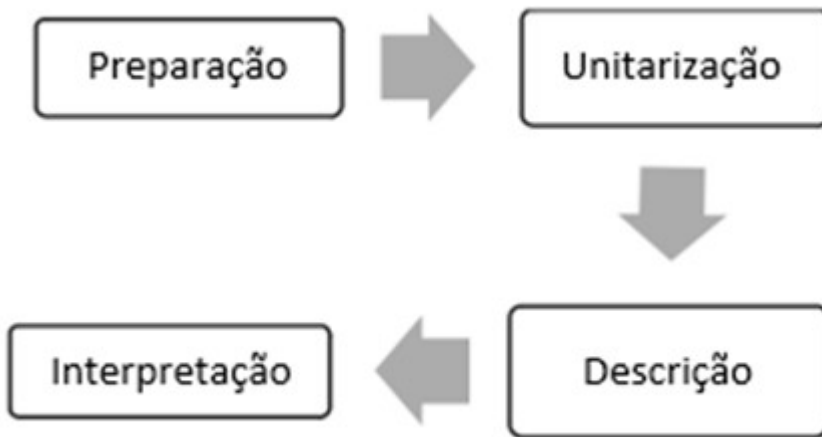
Para a construção deste estudo contou-se com a participação de professores atuantes na Rede Estadual de Ensino de Alagoas, os quais estão atualmente trabalhando de acordo com o estabelecido pelo REAENP. Assim, a coleta de dados contou com a participação de oito professores, sendo cinco da disciplina de matemática e três de química, todos os envolvidos atuam em uma mesma escola estadual.

O questionário foi proposto e construído pelas autoras do presente artigo e contou na primeira seção com dados pessoais e numa segunda seção com seis questões abertas sobre o planejamento e as dificuldades enfrentadas durante a implementação do REAENP. O mesmo foi disponibilizado via WhatsApp para os envolvidos no processo de pesquisa. Os participantes se dispuseram a responder o questionário (ver apêndice) de forma voluntária.



Como metodologia de análise das respostas coletadas escolheu-se a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Moraes (1999, p.2) a qual é entendida como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos.” A AC em questão é composta por cinco etapas principais, a saber: 1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização; 3 - Categorização; 4 - Descrição; 5 - Interpretação. Devido ao quantitativo de respostas obtidas e de acordo com o objetivo principal do texto, para este artigo serão consideradas apenas quatro etapas da AC, como demonstrado no esquema abaixo.

Imagem 1 – Esquema de Categorização



Fonte: Autora, 2021.

A primeira etapa - Preparação - diz respeito a preparação do material a ser analisado, assim todas as respostas submetidas ao questionário passaram por leitura prévia a fim de identificação das amostras e entendimento das mesmas. A etapa de Unitarização é responsável pela atribuição de códigos às unidades de análise previamente escolhidas na etapa anterior. A codificação garante o anonimato das respostas obtidas, bem como uma linearidade na demonstração das respostas obtidas. Assim, o código atribuído a cada resposta se relaciona com a sua disciplina de origem, por exemplo, *PIM1 - código atribuído ao professor 1 da disciplina de matemática* e *P1Q1 - código atribuído ao professor 1 da disciplina de química*. Todas as respostas que forem utilizadas para interpretação dos dados irão constar com codificação semelhante.



Quadro 1 - Planejamento Didático no REAENP

Quais os aspectos relevantes do planejamento didático no REAENP?	Importância do planejamento didático	Desafios do planejamento	Possibilidades do planejamento
P1Q1	Desenvolver um bom trabalho de ensino-aprendizagem	Criar muito material didático.	Conhecer novas estratégias de ensino
P1M1	Busca a melhor maneira de aprendizagem.	Inovar as aulas	Novas maneiras de avaliação
P2Q2	Construir métodos para ajudar nossos alunos a chegar a um conhecimento	Construção de um material didático	Refletir sobre sua prática docente
P2M2	Foi criado de forma emergencial para minimizar os danos	Organizando o atendimento aos alunos.	Levando os professores a trabalhar em equipe.
P3M3	As atividades ficariam “soltas” sem algo firmado.	Muita pesquisa, adaptação de temas geradores à disciplina.	A pesquisa constante e também o uso das tecnologias.
P3Q3	Para que não haja mais prejuízo no aprendizado.	Engajar os alunos no ensino remoto por conta do acesso à internet que não é acessível a todos.	Novos conhecimentos tecnológicos, a forma do ensino aprendizagem
P4M4	Nos ajudou com o uso das tecnologias	Falta de aparelhos celulares e Internet para os alunos	Uso do Google forms, drive.

Fonte: Autora, 2021.

A etapa de categorização se trata da criação de categorias para agrupamento dos dados, como o objetivo principal do artigo é analisar os relatos dos professores, tal etapa não se faz necessária. As etapas finais são a descrição e interpretação dos relatos obtidos que serão melhor explicadas no tópico seguinte.

Seguindo as etapas finais da metodologia, no que tange às possibilidades oriundas do planejamento didático no período do REAENP que foram elencadas pelos professores pesquisados; a realização das atividades por laboratório de forma interdisciplinar, se destaca sendo mencionada por mais de um docente, as quais contribuíram para explorar a articulação entre o corpo docente e conteúdo, partindo inicialmente de temas geradores a fim de garantir a diversidade de abordagens, onde os alunos se apropriam do conhecimento no viés de diferentes vertentes, como mencionado por P2M2: “A junção das disciplinas por laboratórios, facilitou o planejamento e a interdisciplinaridade, o que ajuda a minimizar a fragmentação do ensino, levando os professores a trabalhar em equipe”; podendo assim ser considerado como um impacto positivo ocasionado pelo período.



Outra possibilidade marcada pelo ensino no REAENP foi que o mesmo oportunizou a descoberta e inovação de práticas pedagógicas por parte dos professores e uma atitude mais protagonista dos alunos; trilhando novas formas de aprender e ensinar, explorando habilidades voltadas a cultura digital; como constatado pelas falas tanto do P1Q1: “*Possibilitou conhecer novas estratégias de Ensino, principalmente envolvendo ferramentas tecnológicas*”; como também na do P3M3: “*Por ser exigido do docente a pesquisa constante e também o uso das tecnologias, isso, com certeza, foi um grande aprendizado e ganho para o futuro*”. Embora seja considerado como um período atípico, tanto para professores quanto para alunos, o ensino remoto exige do docente que o mesmo saísse de sua zona de conforto, uma vez que o ensino à distância pede que novas ferramentas sejam incluídas no planejamento, ferramentas essas que poderiam num primeiro momento ser desconhecidas ou de pouco uso para os professores.

Entre os desafios enfrentados no REAENP, destacados foi a falta de acesso a rede de internet ou a celulares para acompanharem as aulas por parte de alguns dos estudantes, como enfatizado na fala do P4M4: “*Falta de aparelhos celulares e Internet para os alunos. Com isso ficamos limitados em usar alguns programas como google meet, etc.*” A falta de recursos tecnológicos compromete todo o processo de ensino e aprendizagem nesse período, uma vez que dificulta o andamento das atividades e o acompanhamento de todas as aulas realizadas de forma assíncrona, uma vez que o planejamento dos roteiros impressos, os quais serviam como cartilha para aprendizagem do aluno sem acesso à internet, não contemplava totalmente as expectativas no tocante a construção do conhecimento; afinal lhes faltava maiores explicações do conteúdo abordado.

Outro ponto sinalizado foi a dificuldade relacionada a manter o engajamento dos discentes, como posto pelo P3Q3: “*O primeiro desafio, na minha opinião, foi engajar os alunos no ensino remoto por conta do acesso à internet que não é acessível a todos*”. Tornar as aulas remotas, mas palpáveis ao alunado já se consolidou como um desafio e garantir a frequência dos alunos também, já que além da dificuldade com o acesso à internet que é uma realidade que assola a sociedade brasileira, em casa, quando conseguem frequentar as aulas, os alunos ficam mais dispersos, menos participativos ocasionando em quebras no processo de aprendizagem.

Quanto ao questionamento realizado acerca da importância do planejamento didático, é consenso entre todos os professores que sua utilização é de



extrema importância durante o momento de preparação e execução de aulas, como demonstrado pelo P2Q2: “*O planejamento ajuda a traçar as habilidades e competências que queremos promover nos nossos alunos, através desse planejamento podemos refletir e construir métodos para ajudar nossos alunos a chegar ao conhecimento.*” Em sua fala, é possível notar que é através do planejamento que o professor terá um norte sobre todo o seu processo de ensino, incluindo desde a sua preparação de aula, definição dos objetivos de aprendizagem, escolha de materiais e ferramentas, até a sua execução e possíveis adequações.

3. CONCLUSÃO

Com a implementação do REAENP nas escolas alagoanas, foi possível manter o vínculo das escolas com seus estudantes e familiares. Vale ressaltarmos os esforços tanto da classe docente quanto discente, no sentido de dedicar-se a vivenciar novas formas de ensinar e aprender neste novo ambiente educacional: “o digital”. Conforme destacado por Borstel, Florentin e Mayer (2020): “estamos vivenciando uma reinvenção da educação, em que escola e família necessitam estar afinadas e alinhadas no processo formativo, educação e emocional de todos os envolvidos”. Visto que dispõe de novas posturas e atitudes, requerendo o protagonismo não apenas por parte dos professores, mas também pelos estudantes; onde o planejamento didático se faz muito necessário, e nesse momento de ensino remoto, mantém o elo entre instituição escolar e estudantes.

Contudo, diante do que foi posto até aqui é possível perceber que, embora seja uma medida de regime emergencial, a execução do REAENP requer que alguns pontos sejam repensados de forma a tentar diminuir as perdas no processo de ensino. Dentre os pontos estão: o investimento em cursos de formação continuada de professores voltados às ferramentas digitais já que muitos docentes nunca tiveram contato com alguns recursos tecnológicos básicos ou alguns menos conhecidos como as simulações que para as ciências mais demonstrativas, como a química, facilitam a visualização e o entendimento dos alunos.

Outro ponto de suma importância a reflexão é o acesso à internet e celular por parte dos alunos, nesse quesito vale a realização por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de uma busca ativa, para identificar dentre os alunos quais não estão tendo o acesso e quais as suas motivações e dificuldades.



Infelizmente, no Brasil a internet não chega de forma igualitária a todas as casas, e o ensino remoto escancarou essa realidade por vezes ignorada.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria da Educação. **Guia de implementação dos laboratórios de aprendizagem nas unidades de ensino da rede pública estadual de educação.** Maceió: Diário Oficial, 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: Relato de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255 – 280, jul/out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>

BORSTEL, V. Von; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. **Educação em tempos de pandemia: Constatações da coordenadoria Regional de Educação em Itapiranga.** In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. Diário Oficial. **DECRETO Nº 69.624/ 2020.** Maceió -Al, 2020.

BRASIL. Diário Oficial. **PORTARIA/SEDUC Nº 4.904/2020.** Maceió -Al, 2020.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino Remoto Emergencial: proposta de design para organização de aulas.** Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: http://sedis.ufrn.br/wp-content/uploads/2020/06/ENSI-NO-REMOTO EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas-1.pdf

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral.** 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNIO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre,** v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de aprendizagem a distância.** 6 março 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-10-recomendacoes-planejar-solucoes-aprendizagemdistancia>



APÊNDICE

Questionário a ser aplicado aos professores

Esse questionário compõe uma das etapas de coleta de dados referente aos relatos dos professores, que irá ser utilizado para produção de um artigo realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECI-MA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Agradecemos sua disponibilidade em contribuir conosco. O questionário será sobre o planejamento e didática durante o regime de atividades escolares não-presenciais (REAENP).

***Obrigatório.**

1. Nome completo *

2. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. Idade: *

4. Estado Civil: *

Marcar apenas uma oval.

Solteiro

Casado

Outro

5. Formação: *

Marcar apenas uma oval.

Matemática

Química

6. Cargo que ocupa:*

7. Há quantos anos está em sala de aula?*



PLANEJAMENTO DIDÁTICO NO REAENP

8. Como acontecer o contato com os alunos da escola para início do REAENP?*

9. Como foi implementado a proposta do planejamento didático no período do REAENP?*

10. Qual é o papel do planejamento didático no período do REAENP?*

11. Cite os desafios enfrentados na construção do planejamento didático no REAENP?*


12. Cite as possibilidades que o planejamento didático oportunizou no período do REAENP:*


13. Quais as dificuldades apresentadas na prática do planejamento didático em sua disciplina? *



4. Práticas de Leitura e Escrita com Crianças de Cinco Anos em Período Pandêmico

Janice Anacleto Pereira dos Reis

 <https://orcid.org/0000-0002-6170-3717>

 Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Atualmente, professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil-UAEI/UFCG. Contatos de e-mail: janiceanacetols@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Diferentes práticas sociais de leitura e escrita envolvem a criança desde o nascimento. Mediante livros, aparelhos de televisão e celular, a internet, rótulos de produtos da indústria alimentícia, enfim, por meio da mídia, as crianças, gradualmente, apropriam-se da cultura escrita. Dessa maneira, a criança não, necessariamente, precisa saber ler e escrever para vivenciar práticas de leitura e escrita. Quando a criança, por exemplo, reconhece a marca de uma empresa de refrigerante pelo rótulo, significa que antes de aprender a reconhecer o código (a escrita), ela aprendeu a ler o mundo¹.

Na Educação Infantil a alfabetização é uma temática cara, gera tensões e conflitos. Acreditamos na relação da alfabetização com o letramento que, ao nosso ver, conecta-se a um direito de cidadania da criança, visto que ela está inserida em um contexto cultural que valoriza a escrita.

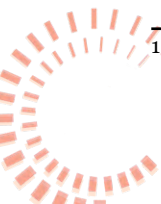
Para Soares (2020), a alfabetização é a aprendizagem da tecnologia da escrita que envolve processos como: ortografia- modos de escrever, da direita para esquerda; localização espacial do texto no suporte; habilidades motoras- jeito de pegar no lápis, etc. O letramento, por sua vez, é o uso competente da língua oral e escrita em práticas sociais e pessoais de leitura e escrita, em situações reais e em contexto variados, para alcançar diferentes objetivos, a exemplo, de informar, orientar, solicitar, etc.

Desta maneira, Hila (2009) infere que é na relação entre o processo de alfabetização e letramento que as crianças aprendem a lidar criticamente com a língua, levando em consideração gêneros orais (narrar, apresentar, argumentar, relatar, etc.) e escritos (receitas, recados, bilhetes, bula, mensagens digitais, etc.), que envolvem as mais diversas esferas sociais (escola, literária, jurídica, cotidiana, etc.), suportes (papel A4, caderno, cartolina, etc.) e instrumentos (lápis, pincel, dedos, etc.).

Importante ainda que as práticas na Educação Infantil envolvam letramentos múltiplos, tais como: multiculturais- o diálogo entre os letramentos valorizados socialmente com os letramentos locais; multissemióticos- imagéticos; e críticos- localização do texto no espaço ideológico e econômico (ROJO, 2014).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009), afirmam que as práticas com alfabetização e letramento devem favorecer a imersão das crianças nas diferentes lingua-

¹ FREIRE (1989).



gens, e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Relevante que as práticas possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Nesse sentido, esse texto trata-se de um relato de prática de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos, de uma instituição pública de Educação Infantil de Campina Grande- PB, a respeito de práticas de alfabetização e letramento que aconteceram no ano de 2021, durante o modo de ensino remoto, contexto da pandemia COVID-19. Na ocasião tivemos por objetivo garantir às crianças o acesso e a continuidade das ações educativas da instituição no espaço doméstico.

O ensino remoto diz respeito à transposição do ensino formal, no espaço presencial, para o espaço digital, com foco no conteúdo, gama de abordagens educativas, metodologias e atividades (ALMEIDA, 2020). Refletir sobre esta transposição no contexto da Educação Infantil de acordo com Ujiié, Mitura e Pietrobon (2022) é uma perspectiva que vem sendo ressignificada pela práxis, numa dialogia entre teoria e prática, que leva em consideração a criança em seu universo de pertença, o contexto vivido, o concebido, o percebido, a família coparticipante, a mediação da tecnologia e o acolhimento de si e do outro, estando ancorada na realidade eminente

O ensino remoto é composto por interações síncronas e assíncronas. As síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real. Exemplos: bate-papos virtuais (chats), Web conferências, áudio conferências, videoconferências, lives, etc. As interações virtuais assíncronas, por sua vez, não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo flexibilidade temporal e espacial. Exemplos: fóruns virtuais, blogs, wikis, videoaulas gravadas, etc. (OLIVEIRA, et al. 2020).

Nessa situação, buscamos manter nossas propostas conceitualmente fundamentadas e realizáveis no ensino remoto. Os encontros síncronos com as crianças se deram por meio da plataforma Google Meet, três vezes por semana, das segundas-feiras às quartas-feiras, por uma hora. Os encontros assíncronos aconteceram nas quintas-feiras e sextas-feiras, a partir de proposições enviadas para o WhatsApp das famílias.

Por metodologia, nos valem do relato de prática que se trata do registro de experiências vivenciadas por docentes e discentes no âmbito escolar, bem



como mediante pesquisas e projetos de extensão universitária (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Os dados gerados para análise foram gerados a partir de: a) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, através do Google drive; b) registros fotográficos e vídeo gravações, enviados pela família das propostas realizadas pelas crianças nos encontros síncronos e assíncronos.

O diálogo e a escuta das crianças nos encontros síncronos foram aspectos cruciais para as nossas propostas no período de ensino remoto. Para o debate, trazemos as sequências didáticas como aspecto teórico-metodológico que, para Faria e Dias (2007) consistem em atividades significativas que podem ou não, ter desdobramentos, ou seja, continuidade posterior a sua realização em várias outras. Essas atividades podem envolver experiências diversas e conhecimentos de diferentes áreas.

É diante do nosso compromisso de garantir o direito das crianças a uma educação infantil de qualidade no período pandêmico, que realizamos ações pedagógicas a partir das especificidades e realidade social das crianças e suas famílias.

O texto divide-se da seguinte forma: na primeira seção discorreremos sobre o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Na segunda parte relatamos nossa experiência com as crianças, a partir do recorte de quatro proposições pedagógicas, sobre práticas de leitura e escrita no período pandêmico. Finalizamos tecendo considerações a respeito da importância do protagonismo da criança nas propostas da Educação Infantil, bem como sobre os desafios e possibilidades do ensino remoto, envolvendo a leitura e a escrita.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Kishimoto (2010), a preocupação com a alfabetização na Educação Infantil iniciou no final do século XIX, enfatizando uma atividade centrada nos sons e símbolos. Somente no século XX que os psicólogos começaram a explorar a aptidão para a leitura e a escrita em torno da idade de seis anos e meio, em razão, talvez, da proximidade do início da escolarização. Nesse período, no Brasil, a pré-escola, instituição anterior ao ensino fundamental, assumia a alfabetização, entendida como exercícios motores para a aprendizagem da escrita. Dessa percepção surge a indústria das cartilhas preparató-



rias que perpetuam a noção de aprendizagem da leitura e escrita como uma atividade associativa, de orientação behaviorista.

Para Soares (2020), até os anos de 1980 a alfabetização era considerada a decifração e cifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético. Com os estudos da Fonologia, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Cognitiva, acerca das relações entre a oralidade e a escrita, a alfabetização passou a ser vista como sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa, e a relação dos sons da fala com os fonemas.

Contemporaneamente a essas concepções de aprendizagem da língua escrita, ainda na década de 1980, assumiu-se a insuficiência da aprendizagem da alfabetização para formar leitores e produtores de texto. Percebeu-se que mesmo alfabetizados, crianças, jovens e adultos, revelavam incapacidade de responder adequadamente às demandas de leitura e escrita nas práticas escolares, sociais e profissionais. Esta percepção apontou a necessidade de aliar a alfabetização ao letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, é preciso aprender o sistema alfabético da escrita e conhecer seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Ou seja, não basta alfabetizar, é preciso ainda letrar (SOARES, 2020).

O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato (1986) na obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Após esta obra de Kato outros autores se interessaram pelo tema e, conseqüentemente, surgiram diversas pesquisas científicas. Mas foi Paulo Freire que utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, designando uma prática sociocultural de uso da língua escrita que foi se transformando com o passar do tempo, fazendo com que as pessoas que a usavam se sentissem libertas. Paulo Freire (1987, p.08) coloca que “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (GOUVEIA; CARVALHO, 2021, p. 2037).

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento passaram a ser objeto de reflexão, de modo que na década de 1990 intensificaram-se os estudos sobre a te-



mática. Por vezes, os conceitos de alfabetização e letramento são confundidos ou sobrepostos. É importante distinguir, ao mesmo tempo em que é relevante aproximar os conceitos de alfabetização e letramento, a distinção é necessária, pois no campo da educação o conceito de letramento tem ameaçado a especificidade do processo de alfabetização. Por outro lado, a aproximação é necessária, porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, que altera-se e reconfigura-se (GOUVEIA; CARVALHO, 2021).

A alfabetização e letramento relacionam-se à ação cultural que organiza a mente, a consciência e o comportamento dos sujeitos (SOARES, 2003). Compreender a relação entre a alfabetização e o letramento pode proporcionar à criança a construção de significados no seu processo de aprendizagem, pois a alfabetização tem início antes mesmo da criança se apropriar da leitura e da escrita.

Para Paim (2014), a língua não é um mero código para comunicação, ela é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva, que tem por função a escrita como prática social, e aquisição da tecnologia de aprender a ler e a escrever. É, pois, importante considerar o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento.

Relevante destacar que não há um tempo ou idade certa para o desenvolvimento da alfabetização, uma vez que a alfabetização não acontece somente por meio das habilidades de “decodificação” e “codificação”, mas também, por meio da relação de mediação, estabelecida entre o adulto e a criança, bem como a disponibilidade dos recursos culturais, tecnológicos, midiáticos e linguísticos. Logo, não se deve obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou lendo palavras curtas, por meio de exercícios repetidos, uma vez que cada sujeito é único e a aprendizagem é singular (BRANDÃO; ROSA, 2018).

Nesse sentido, a alfabetização na Educação Infantil deve apreciar a leitura e a escrita como ferramentas conectadas às distintas experiências sociais e culturais que rodeiam o contexto da criança e as características da infância. A leitura e a escrita devem ser compreendidas como algo que tem função na vida em sociedade e, por isso, é preciso refletir e problematizar com as crianças atividades que as permitam vivenciar um contexto amplo, rico em múltiplas linguagens, que as levarão para o caminho da linguagem escrita de forma prazerosa e significativa (GOUVEIA; CARVALHO, 2021).

A linguagem escrita na Educação Infantil deve ser explorada de forma lúdica, articulada às mais diferentes linguagens e processos que envolvem as relações linguísticas com a língua materna. Assim, poderemos favorecer



às crianças o convívio e progressivo domínio de diferentes gêneros textuais e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita (BRASIL, 2009).

A afirmação do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009, p.16), que a organização curricular da Educação Infantil pode se organizar a partir de eixos, centros, módulos ou campos, norteou a construção da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil- BNCC-EI (BRASIL, 2017) que prevê propostas para Educação Infantil, organizadas a partir de campos de experiências² que articulados entre si, devem garantir os direitos de desenvolvimento e aprendizagem (brincar, participar, conhecer-se, conviver, explorar expressar-se) das crianças, incluindo, as práticas com alfabetização e letramento, dispostas no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 44).

Nesta direção, desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primei-

² O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação, traços, sons, cores e formas; Corpo, gesto e movimento; espaço, tempo, relações e transformações (BRASIL, 2017).



ras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais que adquirem sentido a partir da interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário, os recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, gradualmente, veículo de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, bem como potencializar a participação delas na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017).

Pertuzatti e Dickmann (2019) ao analisarem a versão final da BNCC-EI, afirmam que o documento converge para a interdisciplinaridade do processo de alfabetização, mas com diferentes intensidades. Não há consenso sobre o conceito de alfabetização; não há diálogo entre a intenção, a finalidade e a importância da alfabetização; o letramento não aparece em todos os documentos e, quando aparece, não há identidade conceitual e de intencionalidade.

Recentemente, temos acompanhado discussões no cenário brasileiro sobre o livro didático na Educação Infantil. Não sabemos ao certo os impactos desse material nos processos de alfabetização de letramento com as crianças, porém comungamos com Albuquerque e Silva (2017) que na Educação Infantil deve-se primeiramente criar bases para o desenvolvimento da escrita. Os livros didáticos não cumprem o papel de alfabetizar ou letrar uma criança, não valorizam a literatura, tampouco podem trabalhar com as diferentes linguagens. Os livros didáticos ainda tendem a supervalorizar o lápis na mão, sinônimo de método tradicional, copista e mecânico, com atividades aleatórias, onde o diferencial está na sugestão para a criança registrar, pintar, circular ou circular uma palavra.

Portanto, se queremos ter leitores e escritores atuantes e produtores devemos impulsionar na criança o desejo pelo exercício da expressão por meio de diferentes linguagens. É importante que a criança experimente uma gama de materiais disponíveis. Os livros didáticos podem não deixar a criança ser protagonista de sua própria história, eles apenas subordinam-se ao invés de promover (MELLO, 2005). Consideramos que o livro didático na Educação Infantil coloca em risco direitos das crianças, tais como: o brincar, o lazer, à



convivência, à interação, entre outros, bem como às concepções de criança, infância e Educação Infantil, arduamente, conquistadas e normatizadas nas DCNEI (BRASIL, 2009).

3. PROPOSIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS NO ENSINO REMOTO

A escuta das questões emergentes nas falas das crianças no ensino remoto foi crucial para capturar temáticas possíveis de contextualizar e problematizar em nossas propostas pedagógicas e, assim, buscamos proporcionar aprendizagens mais significativas para as crianças em ambiente doméstico.

As sequências didáticas correspondem a uma das metodologias do nosso fazer pedagógico, por compor um conjunto de atividades significativas para as crianças, uma vez que emergem delas temáticas possíveis de contextualizar e pesquisar, o que pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

As sequências didáticas exploradas no nosso fazer pedagógico, nos conduziram a organizar situações no planejamento, de maneira que as crianças puderam tornar-se sujeitos protagonistas do seu próprio aprendizado. Para a discussão, selecionamos quatro recortes dos materiais gerados a partir das sequências didáticas, construídas no ano de 2021, para serem disparadoras de reflexões, conforme mostramos no Quadro 1.

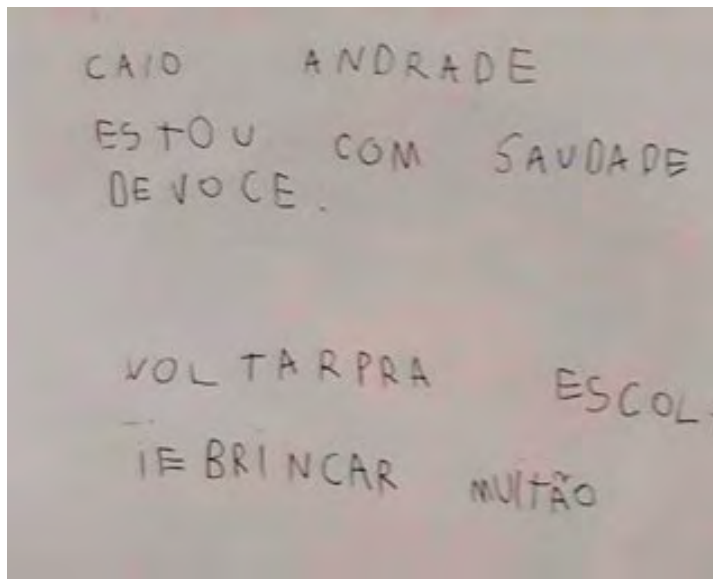
Quadro 1: Vivências selecionadas para reflexão

Ação	Proposta	Modo
1	Escrita de um bilhete para um amigo	Assíncrono e Síncrono
2	Pesquisa de um esporte presente nas olimpíadas de 2021	Assíncrono e Síncrono
3	Receita- Sorvete de Banana	Assíncrono e síncrono
4	Literatura infantil em sala	Assíncrono e síncrono

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A proposta 1- “Bilhete para um amigo” ocorreu no mês de fevereiro de 2021, ao notarmos entre as crianças a saudade que sentiam do contato presencial, das brincadeiras entre elas, das interações, dos momentos de convivência com os professores e com os espaços da instituição educativa. Diante disso, propomos que as crianças escrevessem com ajuda de um adulto, um bilhete para um colega da turma, como mostra a Figura 1.



Figura 1- Escrita de um bilhete para um amigo

Fonte: Acervo da autora, 2021.

O registro nos foi enviado pela mãe de M. A. menino 5. a³ que nos relatou a saudade que a criança sentia dos colegas. Nessa proposição, pedimos que as famílias ajudassem as crianças na escrita do bilhete, o qual seria lido para o grupo em encontro síncrono e, em seguida, enviado para o destinatário do bilhete, por meio do aplicativo WhatsApp.

Na proposta, buscamos conectar os aspectos da alfabetização e do letramento. A escrita com objetivo de enviar um bilhete para um colega. O bilhete corresponde a um gênero textual da esfera cotidiana que para chegar ao destinatário, seria necessário a intervenção de outra esfera, a tecnológica, através da internet e da ferramenta WhatsApp.

Diante disso, as crianças vivenciaram situações reais de práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil. Nosso intuito foi garantir que as crianças tivessem acesso ao conhecimento da língua escrita. Mesmo em período pandêmico, buscamos mostrar para as crianças que escrever não é um ato isolado, mas uma forma de comunicação com o outro, e que essa forma não pode ser feita de qualquer jeito. Logo, ler e escrever devem ser processos complementares e prazerosos para a criança, e cabe ao professor promover estratégias para que isso aconteça.

³Iniciais dos nomes das crianças, seguida pela idade (a. anos).

A ação 2- “Pesquisa de um esporte presente nas olimpíadas de 2021” ocorreu em agosto de 2021, em virtude das olimpíadas, a partir da fala de C.V. menino 5.a ao interpelar: “Professora eu estou assistindo olimpíadas com meu pai”, gerando o diálogo com adultos e crianças do grupo sobre as modalidades esportivas presentes nas olimpíadas. Nessa situação, no dia seguinte, apresentamos às crianças uma reportagem a respeito das olimpíadas no Brasil e, após o debate, sugerimos como proposta assíncrona que as crianças com ajudas das famílias, pesquissassem reportagens ou notícias em sites da internet, jornais ou revistas sobre um esporte que está nas olimpíadas. Nessa perspectiva, destacamos a Figura 2.

Figura 2- Registro de pesquisa sobre um esporte



Fonte: Acervo da autora, 2021.

O registro é de C.V menino 5. A que, com alegria, compartilhou para o grupo, em encontro síncrono, o resultado de sua pesquisa sobre o judô, modalidade esportiva com origem nas lutas da Grécia antiga. A criança realizou a pesquisa por meio de uma reportagem na internet (prática de letramento), em seguida, escreveu os resultados da pesquisa (alfabetização) e, posteriormente, em encontro síncrono, dialogou com o grupo sobre os resulta-



dos. Com isso, a escrita se articulou às práticas sociais reais do cotidiano da criança. A escrita teve por propósito o registro e a partilha da criança com o grupo, dos conhecimentos que adquiriu na pesquisa. Vale ressaltar, que os registros das crianças com a escrita podem ser complementados por outras linguagens, é o caso do registro de C. V. que aparece acrescido pelo desenho, outra importante linguagem.

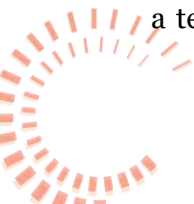
A proposta 3- “Receita- Sorvete de banana” foi disparada por C.V. menino 5. A: “Professora, eu vi na TV que hoje é dia da banana”, em setembro de 2021, fala importante para a proposição de propostas envolvendo a fruta. Diante disso, sugerimos como proposta assíncrona que as crianças, com suas respectivas famílias, elaborassem uma receita envolvendo a fruta, gravassem o processo e nos enviassem os vídeos. Segue a Figura 3:

Figura 3-Receita sorvete de banana



Fonte: Acervo da autora, 2021.

O registro nos foi enviado pela mãe de D. menina 5. a criança que, com alegria, relatou para o grupo o processo da receita. Na proposta, sugerimos que os adultos ajudassem as crianças na elaboração e no registro da receita. Pedimos que as famílias conversassem com as crianças sobre a quantidade utilizada dos ingredientes para a receita; o tempo para a receita ficar pronta; a temperatura ideal, caso a receita fosse ao forno, etc. Nosso intuito foi a



comunicação com a linguagem matemática, a partir de noções como, sequência, número, quantidade, tempo, etc.

Em outubro de 2021, exploramos o gênero literário a partir da proposta 4- “A literatura infantil em sala” fruto da leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius.

A literatura infantil é um patrimônio da humanidade, pertencente à esfera literária, é um potente artefato cultural para o reconhecimento e a valorização dos sujeitos. É um modo lúdico das crianças se divertirem, imaginar, fantasiar, apreciar o mundo, ter conexão com o grupo de origem, bem como respeitar as diferentes formas de organização social e cultural, dos povos (europeu, indígenas, africanos, asiáticos, latinos, etc.) que contribuíram para a constituição do povo brasileiro (BRASIL, 2009).

Após a leitura da história no formato pdf, compartilhado em tela da plataforma Google Meet, promovemos um debate com as crianças sobre as percepções da história Menina bonita do laço de fita. As crianças apontaram diferenças e semelhanças da cor de pele, cor e espessura de cabelo, altura, etc., entre elas, os amigos, os adultos da família, os vizinhos, etc. Atento ao debate M. A. menino 5. a infere: “A cor da menina é a mesma que a minha e do meu pai”, reconhecendo a potência de sua raça. Situação inversa foi a de L. menina 5. a com semblante de incômodo e discordância infere: “Eu sou morena”.

Nessa situação, duas crianças apresentam discursos que se divergem. O primeiro, desafia a ordem hegemônica, através do reconhecimento e a valorização da identidade racial, o segundo, subalterno à ordem vigente, que classifica e inferioriza os sujeitos que não pertencem à raça branca. Importante destacar que os discursos são forjados na convivência da criança com o grupo de origem e outras instituições que frequenta. Assim, as concepções sobre homem e sociedade se constroem com e a partir do outro.

E, nesse sentido, as instituições de Educação Infantil como espaço social formativo, devem educar para a democracia, o respeito, à solidariedade, às várias formas de compreensão sobre o mundo e democraticamente, promover o acesso dos sujeitos aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, os arranjos e organização cultural e social dos sujeitos (BRASIL, 2009).

Após a leitura da literatura infantil e o debate das questões emergentes do livro, as crianças elaboraram desenhos com frases, sobre aspectos que consideraram relevantes na história e, posteriormente, compartilharam com os colegas. Segue Figura 4.



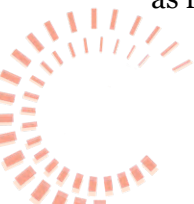
Figura 4-Expressão gráfica

Fonte: acervo da autora, 2021.

O registro é C.V menino 5.a que explora, simultaneamente, as linguagens gráfica e escrita. Por meio dessa forma de registro, a criança comunica ideias, expressa afetos mundo, aprendizados e significados apreendidos na cultura de origem.

O desenho precede a linguagem escrita, podendo se articular a outras linguagens. Este é o caso do desenho de C.V menino 5.a que, não somente, revela a habilidade para desenhar, mostra também, sua percepção sobre questões raciais, a partir do cuidado em transpor para o papel sua percepção sobre a personagem da história. Além de desenhar a personagem com suas características físicas, ele utiliza a escrita como forma complementar das suas percepções de mundo, mediante a frase “Ela é negra” que, certamente, refletem suas concepções de mundo e sujeito.

As crianças se expressam por meio de diversas linguagens, as quais se articulam simultaneamente. Possibilitar o debate e o respeito ao outro e às diferentes formas de constituição dos grupos e expressão corporal e gestual é uma possibilidade de promover uma sociedade mais justa, que valorize todas as formas de ser e estar dos sujeitos em sociedade.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

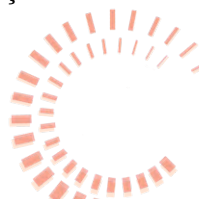
A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, a qual tem por objetivo cuidar e educar crianças de até cinco anos e onze meses, em espaços de creche e pré-escola, horário integral ou parcial, mediante o registro e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem finalidade de antecipação de conteúdo, de seleção ou promoção para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, 2009).

Na referida etapa, a criança é concebida como sujeito histórico, social e de direitos que, nas interações, brincadeiras e práticas cotidianas que vivencia constrói identidade individual e coletiva, elabora sentidos sobre a natureza e a sociedade e produz cultura. Sendo assim, as propostas curriculares nas instituições de Educação Infantil devem articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio tecnológico, cultural, científico, ambiental e artístico (BRASIL, 2009).

Diante disso, as propostas nas instituições devem ter função pedagógica, social e política que, mediante os princípios éticos, políticos e estéticos, devem ser construídas em parceria com as famílias, a direção, os professores e a comunidade educativa. Importante ainda, que as práticas sejam forjadas a partir dos eixos as Interações e a Brincadeira, para promover o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo, físico, linguístico e social) da criança, promovendo o protagonismo infantil nas propostas, as quais devem estar articuladas às diferentes linguagens (musical, dramática, plástica, escrita, espacial, matemática, etc.) (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, defendemos um planejamento pedagógico baseado na observação, na escuta, na interpretação, no registro e na documentação das interações, brincadeiras e diálogos entre criança-criança e criança-adulto, tomando os espaço, os tempos, brinquedos, recursos materiais estruturados e não estruturados, como cruciais no processo de ensino e aprendizagem das crianças nas instituições de creche e pré-escola.

Considerar estes aspectos na Educação Infantil é um desafio, sobretudo, no contexto de ensino remoto, período em que as crianças foram privadas, da expressão corporal livre, do convívio com outras crianças e adultos, dos momentos de brincadeiras, das dúvidas, das curiosidades, dos questionamentos sobre a vida, dos conflitos, enfim, de estar e aprender com o outro em sociedade, aspectos estes, essenciais para o aprendizado e constituição dos sujeitos.



Mesmo nesse cenário, buscamos promover o desenvolvimento integral das crianças, mediante as diversas linguagens, promovendo para as crianças, vivências com a música, a dança, o desenho, o cinema, a escrita, a leitura, a contação de histórias, etc. Nosso intuito foi possibilitar no ensino remoto situações de aprendizagem às crianças, em que elas continuassem a exercer a condição de protagonistas do seu processo, do mesmo modo que ocorre no modo presencial.

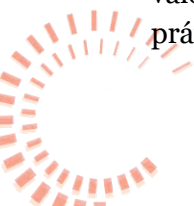
Concernente às nossas práticas com alfabetização e letramento no período pandêmico, destacamos que em nenhum outro momento foi tão importante a parceria das famílias quanto foi no ensino remoto. As famílias foram nossas parceiras, nos ajudaram a pensar nossas propostas para as crianças. Questões, como espaço físico, organização do ambiente doméstico para as proposições pedagógicas, a exploração de materiais, as possibilidades de realização das propostas, entre outras questões, compuseram o diálogo com as famílias.

Concernente às práticas de leitura e escrita das crianças no período de ensino remoto, as crianças vivenciaram situações reais de uso e de aprendizagem da língua oral e da escrita. Nesse sentido, exploramos textos que envolvem a esfera literária-livros infantis; cotidiana- receitas e bilhetes; jornalística- reportagem.

Além da relevância da criança da Educação Infantil acessar textos de diversos gêneros e esferas sociais, Cunha e Carvalho (2020) alertam sobre a importância das práticas que transcendem o uso do papel e do lápis, a partir da utilização de suportes variados- a superfície onde será desenvolvido o trabalho, a exemplo, de telas, pedras, folhas de árvores, papel, madeira, papelão, areia, argila, mármore; de materiais- elementos que marcam a superfície, tintas, carvão, fita crepe e adesiva, tecidos, giz; de instrumentos- objetos que estendem as habilidades manuais, pincel, espátula, alicate, tesoura.

Entendemos que os processos de alfabetização e letramento envolvem as mais diversas linguagens, suportes, materiais e instrumentos. Além do papel e lápis para as crianças registrarem os processos de alfabetização e letramento, exploramos palitos de fósforo, os dedos da mão, pincel, gelo, galhos de árvore, tinta, tecidos, areia, papelão, elementos importantes no processo de leitura e escrita das crianças.

Para Gouveia e Carvalho (2021) a criança está inserida em uma cultura que valoriza a escrita. Nesse sentido, é relevante que os professores desenvolvam práticas em que a criança não se torne mero decodificador, mas leitor crítico,



competente, capaz de realizar a leitura e compreender o que está escrito, bem como relacionar as atividades de leitura e escrita com as práticas sociais.

Atualmente, discussões sobre os livros didáticos na Educação Infantil têm gerado debates tensos, envolvendo pesquisadores, professores, movimentos sociais e grupos políticos.

Para Albuquerque e Silva (2017), os livros didáticos na Educação Infantil podem não direcionar a criança a entender a relação social entre o que se lê e o que vê. O código não é relacionado com o objeto e muito menos com o conceito/significado desse objeto. A criança não entende a necessidade de saber, por exemplo, escrever e ler o próprio nome ou o nome de familiares. Considerando o fazer pedagógico na Educação Infantil somente por meio dos livros didáticos, a criança não será alfabetizada e muito menos letrada. Portanto, cabe aos professores e estudiosos a tarefa de analisar, questionar e propor mudanças para todos os processos que envolvem a educação no Brasil.

Nossa defesa é, portanto, da diversidade dos gêneros textuais, incluindo a literatura infantil que além de artefato cultural de direito da criança, tem proximidade legítima com o universo da criança, pois têm por característica a ludicidade, a imaginação, a criatividade e a fantasia, aspectos que devem ser considerados pelo professor da Educação Infantil.

Desta maneira, é importante que as propostas pedagógicas no âmbito da alfabetização e letramento sejam lúdicas e brincantes. As instituições devem disponibilizar ambientes, materiais e brinquedos para forjar os enredos das crianças, de modo que elas possam se desenvolver integralmente, a partir das múltiplas linguagens. O objetivo de nós, profissionais da Educação Infantil, é a luta pela defesa dos direitos da criança, de brincar, de ser cuidada, de ser protegida, bem como ter acesso aos conhecimentos produzidos e valorizados socialmente pela cultura.

Logo, a docência na Educação Infantil deve considerar os tempos da infância em espaços, os quais a criança possa aprender a interagir e a construir relacionamentos, a conviver, a conhecer seus sentimentos, negociar pontos de vista, brincar e, com isso, criar, inventar, ser curioso – elementos significativos para a formação humana. Por fim, educar uma criança pequena pressupõe um modelo que não reproduza o estilo de docência dos demais níveis do sistema educacional, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção às especificidades etárias das crianças pequenas e as propostas educativas centradas no binômio educar e cuidar (BOITO; BARBOSA; GOBATTO, 2016).



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE; Ana Paula Pachega da Silva; SILVA, Thaise da. Horizontes O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? **Horizontes Revista de Educação**, Dourados MS, v. 5, n. 10, p. 5 -22, jul./dez.2017. Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8040/4652> . Acesso em: 08 Jun. 2022.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido**: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. O livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? **XI Reunião Científica da Região Sul – ANPED Sul**, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, e a inspiração da poesia de Paulo Leminski- 24 a 27 de julho de 2016, no Campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba/PR. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf . Acesso em: 08 Jun.2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Pierussi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Ana Carolina Pierussi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa (organizadoras).-2 ed.;4 reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago.18.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdfAcesso em: 26 jun. 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira de; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Suzana Rangel Vieira de Cunha e Rodrigo Saballa de Carvalho (orgs.) – 2. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2020.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de.; DIAS, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Spicione, 2007.

FREIRE, Paulo, 1921 – **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.



GOUVEIA, Jiane Maria dos Santos; CARVALHO, Denise Alessi Delfim. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. In: **Anais do ENEPE**. A valorização da ciência, saúde e sociedade na pandemia. ISSN 1677-63-21, 2021. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf#page=60> . Acesso em: 07 Jun. 2022.

HILA, Claudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: LOPES, Elvira Nascimento. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, p. 150-191, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista múltiplas leituras**. V.3, n.1-2, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/issue/view/160>. Acesso em: 25.jun 2022.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Goulart; MELLO, Suelly Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas-SP: Autores Associados, p.25-41, 2005.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima et.al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. 30 p.: il. (Coleção Ensino Remoto no PLE ; 1). ISBN 978-85-7946-342-6 Recife: EDUFRPE, 2020. Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 01 Mai. 2022.

PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em:http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf. Acesso em: 07 Jun. 2022.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/?lang=pt#> . Acesso em: 07 de Jun. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003.


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


UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; MITURA, Marlei. Educação da infância e ensino remoto: interseções, tecnologia e aprendizagem na educação infantil. In: GODOY, Miriam Adalgisa Bendim; POLON, Sandra Aparecida Machado. **Educação em tempos de complexidade**: desafios e proposições. [livro eletrônico]. Maringá-PR: Uniedusul, p. 13-22, 2022.



5. Reflexões sobre a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica: Uma Análise das Metas 16 do PNE e 17 PEE do Estado de Goiás

Maria Brasilina Ferreira Barros

 <https://orcid.org/0000-0001-8774-0818>

 Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Goiás (2001), Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú, Sobral (2013) e Mestranda em Educação pela Universidade Pontifícia Católica de Goiás (PUC-Goiás), e-mail para contato: mbfbarroslara@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 surgiu devido a necessidade de se ter uma política educacional contínua, e que não fosse esvaziada, descontinuada em cada troca de governo, sendo até mesmo desconsiderada pelo governo sucessor. Segundo Dourado (2017), ao fazer uma análise da historiografia das políticas públicas educacionais é possível perceber que estas quando criadas, já carregam em si uma intencionalidade seja de caráter econômico, político e social que atendem a manutenção dos interesses de organismos externos como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Estes passaram a exercer influência política e poder de decisão sobre os rumos da sociedade capitalista e, em especial, sobre áreas estratégicas para a reprodução do capital, como é o caso da educação.

Esses organismos internacionais possuem uma determinada visão de mundo e sociedade e não compreendem a educação como um ato de transformação e evolução do ser humano, mas sim, como um meio de preparar o cidadão para o mercado de trabalho, produzindo riquezas para os interesses do Capital, explorando-os, para manter o *status quo* da classe dominante que detém os meios de produção, o que coloca os alunos na teoria da “Mais Valia” discutida por Karl Marx (1974), sem reflexão sobre o processo de construção da riqueza. Considerando a educação como instrumento para a transformação e o desenvolvimento pleno do indivíduo e a importância dos planos nacionais, não se pode deixar de mencionar que eles estão envolvidos em um cenário por disputas de projetos com concepções distintas de sociedade, homem e educação, principalmente no que se refere ao papel do Estado na corresponsabilização entre os entes federados no que tange a organização, gestão, financiamentos dos sistemas e suas redes de ensino.

Essas disputas fragilizam as políticas públicas, pois não se estabeleceu uma Política Nacional de Estado, tornando a educação um objeto de interesse econômico, político e mercadológico, os quais ditam e mudam as regras conforme muda o cenário econômico promovendo a descontinuidade e a falta de efetivação e cumprimento das metas do atual PNE. Conforme essa reflexão inicial, este estudo tem por objetivo discutir a Meta 16 do PNE e a Meta 17 do PEE, considerando os desafios dos programas de formação continuada



dos professores da Educação Básica em Goiás, através dos documentos destes planos e autores que discutem os assuntos aqui mencionados.

A metodologia utilizada é o resultado da análise de uma revisão bibliográfica sobre as Políticas Públicas voltadas para a formação continuada de professores com base no PNE que está vigorando de 2014 a 2024 e o PEE de Goiás no período 2015 a 2025. O foco da reflexão é a Meta 16 no PNE e 17 do PEE - GO. Também foi realizada coleta de dados de um questionário com perguntas estruturadas no Formulário Google Forms para um grupo de 30 professores que responderam anonimamente no Colégio Estadual José Lobo em Goiânia, Goiás, pesquisa autorizada pela Coordenadoria Regional de Educação Metropolitana (CRE-Goiânia) através da assinatura do termo de “Declaração de Instituição Coparticipante”. Esses dados contribuíram no processo de construção desse estudo. A finalidade da coleta de dados foi verificar se eles possuem conhecimento sobre o PNE e PEE e as respectivas metas, além disso suas participações em cursos de formação continuada, por fim, refletir sobre a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade de ensino observando como a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Goiás (Seduc-Go) promove formação aos professores da Educação Básica.

2. PNE UM POUCO DE HISTÓRIA

Elaborar um plano de educação pressupõe ter razões e demandas que afetam um grupo social ou até mesmo a sociedade como um todo. Isso significa que deve ser constatada a existência de um determinado problema para, com isso, propor ações de transformação. Uma política pública só existe com uma percepção e tomada de consciência, que promove pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema. Diante de tal pensamento, em 1932 acontece um movimento relevante para o país denominado de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no qual um grupo de educadores lança ao governo e ao povo um documento, propondo uma nova reformulação da política educacional no país no governo de Getúlio Vargas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tencionava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. Foi redigido em atenção ao pedido de Vargas, na IV Conferência Nacional de Educação (1931), para que os intelectuais ali presentes contribuíssem para a ela-



boração de uma proposta educacional, que seu governo não possuía. Em linhas gerais, o manifesto defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 177).

Pode-se inferir que este movimento foi um dos primeiros movimentos que o Brasil teve para se pensar em um plano educacional e com isso uma tomada de consciência para pensar a educação como prioridade através de políticas públicas no âmbito nacional. Posteriormente surgiram outros movimentos de tensão, mas que não avançaram por vários motivos, sendo o mais recorrente “político”.

O primeiro Plano Nacional de Educação vai atender ao disposto do Art. 9º, I da LDB nº 9.394/96, o qual define que “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). No dia 9 de janeiro de 2001, é aprovada Lei 10.172/2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que define um Plano de Metas a ser cumprido no período de 10 anos, incumbindo aos Estados e Municípios a elaboração dos seus respectivos Planos.

Este Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011 não conseguiu alcançar várias de suas Metas, sobretudo porque sofreu vetos presidenciais especialmente nas metas e estratégias que requeriam recursos para sua viabilidade.

O PNE de 2014 a 2024, foi instituído e aprovado pela Lei nº 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014, sendo considerado um marco importante das políticas educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal. Para muitos estudiosos do campo da educação é tido como um avanço para a melhoria da educação brasileira, pois possibilita uma certa regularidade nas políticas educacionais. Este PNE possui dez diretrizes estruturantes, conforme destaca o Art. 2º:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com



padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Além dessas diretrizes, o PNE é composto por 20 metas específicas e 245 estratégias para que o plano seja executável. Santos, Passos e Pinho (2019) descrevem o foco de cada uma das estratégias:

1 - Educação Infantil; 2 - Ensino Fundamental; 3 - Ensino Médio; 4 - Educação Especial/Inclusiva; 5 - Alfabetização; 6 - Educação integral; 7 - Aprendizado adequado na idade certa; 8 - Escolaridade média; 9 - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos; 10 - EJA integrada à Educação Profissional; 11 - Educação Profissional; 12 - Educação Superior; 13 - Titulação de professores da Educação Superior; 14 - Pós-graduação; 15 - Formação de Professores; 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores; 17 - Valorização do professor; 18 - Plano de carreira docente; 19 - Gestão democrática; 20 - Financiamento da Educação (SANTOS, PASSOS, PINHO, 2019, p. 9).

O PEE/Goiás analisado nesta pesquisa foi promulgado pela Lei Ordinária nº 18.969 aprovada em 22 de julho de 2015. É importante destacar que os trabalhos da Seduc-Goiás aconteceram a partir do ano de 2008, e estavam legalmente embasados pela Lei Complementar nº 062/2008, aprovada em 09 de outubro de 2008. O PEE possui 21 metas (GOIÁS, 2019).

Este trabalho não tem a intenção de explicar cada estratégia proposta pelo PNE e PEE/GO, mas de refletir acerca de como o Estado de Goiás entende e promove meios que garantam que a meta que trata da formação continuada de professores bem como as estratégias que o Estado de Goiás sejam alcançadas até o ano 2025.

3. CONCEITUANDO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Formação continuada na percepção do PNE pressupõe uma formação posterior à graduação. Esta formação pode referir-se tanto a cursos de longa duração como Lato e Stricto Sensu quanto cursos de extensão. Em tese são cursos que o professor faz estando em serviço, tendo como objetivo promover uma formação mais verticalizada na área de atuação, em busca de aperfeiçoamento profissional, de conhecimento e prática metodológica para melhoria da qualidade de ensino e valorização profissional.



Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

O PEE/GO de 2015 a 2025 estabelece as seguintes estratégias para que o Estado consiga atingir a Meta 17 de formação continuada aos professores:

17.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos municípios; 17.2) consolidar política estadual de formação de professores da Educação Básica, definindo diretriz estadual, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 17.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 17.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 17.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica; 17.6) promover a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, com base no Plano Estratégico de Formação de Professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente De Apoio à Formação Docente - FORPROF/FEPAD; 17.7) garantir aos professores da Educação Básica as condições necessárias para realização dos cursos de pós-graduação, concedendo licenças para aprimoramento profissional, asseguradas nos planos de carreira do magistério e nos projetos pedagógicos das Unidades Escolares (GOIÁS, 2015, p. 40-41).

Gomes e Silva (2019) analisam no documento “2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás” O PEE/GO em linhas gerais, tem como premissa fundamental valorizar a continuidade dos estudos dos professores e demais profissionais da educação. Por isso, estabelece como metas



a serem cumpridas, tais como o aumento de docentes pós-graduados e oferta de cursos de capacitação para qualificação. O primeiro indicador é extraído pela base de dados do Censo Escolar da Educação Básica, no qual se obtém a proporção de professores com pós-graduação, seja *stricto* ou *lato sensu*. O segundo, pela inexistência de informações acerca de todos os profissionais da educação básica, limita-se também aos docentes que informam participação em cursos de formação continuada com ao menos 80 horas/aula.

Para Tardif (2002) a formação docente não se resume a um diploma propriamente dito, é preciso haver uma continuidade que garanta a revisão e construção de saberes. Nesse sentido, Libâneo (2004) contribui com esse debate ao defender a formação continuada como um prolongamento da formação inicial, tendo como base o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Almeida (2020) compreende que formação de professores é um processo contínuo, mas não linear e sequencial. O professor, sujeito histórico com unidade teoria e prática, se constitui no trabalho de modo a possibilitar a compreensão da realidade social, econômica e política, sendo uma formação orientadora à transformação das condições que lhe são impostas.

Brzezinski (2014) afirma que a formação de professores deve ser orientada por princípios sóciohistóricos, de formação para o trabalho firmada em bases ontológicas, humanistas e praxiológicas. Essa formação é indispensável à construção de um professor capaz de ser mediador entre o conhecimento, a tecnologia, os saberes e o ser que aprende.

Diante dos conceitos aqui expostos, compreende-se que o tema formação continuada nos documentos mencionados não trazem clareza em relação à compreensão conceitual de formação continuada, entretanto, no PEE de Goiás podemos verificar várias estratégias que, se cumpridas, podem contribuir para que a formação continuada aconteça, especialmente a estratégia 17.7 “garantir aos professores da Educação Básica as condições necessárias para realização dos cursos de pós-graduação, concedendo licenças para aprimoramento profissional, asseguradas nos planos de carreira do magistério e nos projetos pedagógicos das Unidades Escolares”.



4. EXECUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEE DO ESTADO DE GOIÁS DE 2015 ATÉ A PRESENTE DATA

Considerando a finalidade da Meta 17 do PEE/GO sobre formação continuada, constatamos que atualmente, 35,9% dos docentes da educação básica de Goiás são pós-graduados, há uma constância na evolução dessa proporção. Caso a tendência de crescimento se mantenha, a meta será alcançada dentro do prazo. Contudo, o indicador que mede o percentual de docentes que fizeram curso de formação continuada ainda não alcançou os 30% do total de professores e pouco avançou. Há espaço, portanto, para a elaboração de planos de capacitação voltados para melhoria e atualização da função docente no sistema educacional (GOMES; SILVA, 2019).

Para dar mais subsídios de informação acerca do assunto, realizamos uma pesquisa empírica com 30 professores, os quais não precisaram se identificar, garantindo assim o anonimato. A pesquisa foi realizada por meio de formulário no “Google Forms” com perguntas de múltipla escolha a respeito da formação continuada e o seu itinerário formativo dentro da carreira docente no Colégio Estadual José Lobo. O questionário foi composto de 11 questões dispostas no Quadro 1.

Quadro 1. Perguntas da Pesquisa

1) Você conhece os documentos que norteiam e asseguram a formação continuada dos professores no Estado de Goiás o PNE e PEE/GO?
2) Você consegue dizer o que garante a Meta 17 do PEE /GO e quais estratégias o Estado estabeleceu para atingi-la?
3) Você conhece ou já acessou o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPOR) criado em 2019 pela Seduc-Goiás?
4) Em que momento da sua rotina profissional você dedica para participar de cursos de formação continuada, há licença para aperfeiçoamento?
5) Neste ano o governo do Estado de Goiás, instituiu o “bônus aperfeiçoamento”, isso tem influenciado a participar de cursos de formação continuada em trabalho?
6) O mecanismo de titulação influencia para participar de cursos de formação continuada?
7) Você tem especialização em Lato Sensu ou Stricto Sensu?
8) Você tem algum artigo publicado, participação em simpósios e congressos?
9) Sobre os programas de formação continuada que o Estado de Goiás já ofereceu e oferece: PARFOR, GESTAR- Língua Portuguesa e Matemática; PNAIC , CEPFOR, AVAMEC e Alfa Mais. Você conhece(eu) ou participa(ou) de algum destes? Quais?
10) A escola que você estuda promove cursos de formação em trabalho? Em quais momentos?
11) Atribua o conceito: regular, bom, muito bom e ótimo os cursos de formação continuada que você já participou.

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).



Destacamos alguns resultados obtidos, uma vez que análise de todos os resultados obtidos ultrapassam o limite de um artigo. Os principais resultados da pesquisa podem ser verificados no Quadro a seguir:

Quadro 2. Principais resultados da pesquisa

Questão	Resultado
01	5 afirmaram conhecer a Meta 16 do PNE e a Meta 17 do PEE do Estado de Goiás;
02	30 não conhecem as estratégias que o Estado de Goiás traçou no PEE para cumprir a meta 17;
03	5 professores já fizeram curso de extensão pelo CEPOR;
04	30 dedicam o tempo em férias, finais de semana, recesso;
05	24 professores responderam que sim;
06	23 responderam que buscam aperfeiçoamento também devido ser talvez uma das possibilidades de melhoria salarial, talvez a única dentro do plano de valorização do magistério;
07	30 possuem especialização <i>Latu Sensu</i> na área de atuação, 3 <i>Stricto Sensu</i> e 6 estão cursando <i>Stricto Sensu</i> ;
08	9 possuem artigos publicados, participam de congressos e simpósios com frequência;
09	10 já ouviram falar sobre os programas de formação continuada: GESTAR- Língua Portuguesa e Matemática ¹ ; PNAIC ² ; 15 já fizeram cursos pelo CEPFOR ³ e AVAMEC ⁴ ; 6 já ouviram falar e 3 fazem curso do Alfa Mais ⁵ .
10	20 responderam que sim, geralmente em trabalho coletivo e planejamento no início do ano, contudo os temas vêm determinados pela Seduc e que é mais focado nos resultados gerados de aprovação, reprovação e evasão;
11	25 responderam que são regulares, pois no calendário letivo anual, não há momento específico para tal momento; eles acontecem em trabalhos coletivos que eram 8 no ano de 2021 e no ano de 2022 reduziu para 4. Nas horas atividades que poderiam acontecer os professores estão atarefados com documentos burocráticos, desde elaboração de planos, alimentação de dados na plataforma, correção de atividades avaliativas e mensuração de notas.

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

As respostas desta pesquisa evidenciam que muitos professores participam ou já participaram de cursos de formação continuada, seja por motiva-

1 O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, oferece cursos de formação continuada para professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas, em que 120 horas são presenciais e 180 horas são a distância para cada área temática correspondente. O objetivo é fortalecer a autonomia do professor em sala de aula. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>. Acesso em: 22 ago. 2022.

2 É o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do MEC em que busca auxiliar professores para ampliar a qualidade da educação oferecida na alfabetização através de recursos e cursos, com o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 22 ago. 2022.

3 O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor) pertence à Seduc-Goiás, e foi criado em 26 de junho de 2019, buscando apoiar o cumprimento da Meta 17 do PEE e as políticas de formação de professores no estado de Goiás. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/centro-de-formacao.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

4 É um ambiente virtual colaborativo de aprendizado em que são oferecidos diversos cursos instrucionais e mediados. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

5 Tem como finalidade reduzir índices de alfabetização e letramento considerados insuficientes nas crianças que estão matriculadas até o 2º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: [https://site.educacao.go.gov.br/component/content/article/18-cursos/4563-seduc-reabre-inscri%C3%A7%C3%B5es-para-o-curso-%E2%80%98gest%C3%A3o-escolar-e-o-compromisso-com-a-alfabetiza%C3%A7%C3%](https://site.educacao.go.gov.br/component/content/article/18-cursos/4563-seduc-reabre-inscri%C3%A7%C3%B5es-para-o-curso-%E2%80%98gest%C3%A3o-escolar-e-o-compromisso-com-a-alfabetiza%C3%A7%C3%98)



ção interna ou externa. O tempo destinado à formação continuada ainda é ineficiente, pois o calendário letivo da Seduc/GO não contempla data para formação, os poucos momentos que a escola suspende as atividades com alunos é no “Trabalho Coletivo” momento em que geralmente o coletivo se reúne para pensar no fazer pedagógico, contudo nessas reuniões, a pauta já vem determinada pela secretaria de educação, cuja ênfase é nos resultados escolares, índices de reprovação e infrequência. Não significa dizer que isso não seja importante, mas a formação exige muito mais como, por exemplo, conhecer os documentos que norteiam a educação, estudar no sentido de aprimorar conceitos e conhecimentos acerca da educação e até mesmo refletir sobre a atuação, práxis e formação profissional. Essas demandas pensadas a partir da pedagogia de resultado não propicia o desenvolvimento da formação docente, o autoconhecimento profissional que é um dos pontos críticos da carreira docente. Há que se refletir sobre a ineficiência dos cursos aligeirados por meio de exigência de certificação e bonificação, o que atende mais a uma necessidade de mercado do que de promover a qualidade de ensino no estado de Goiás. Esta lógica acaba por submeter os profissionais a precarização da formação docente. Muitos professores afirmaram que seus cursos tanto de Lato e Stricto Sensu foram e estão sendo feitos sem licença para aperfeiçoamento, apesar de entrarem com pedidos, preencherem requisitos necessários, mas a Seduc-Goiás nega os pedidos por esbarrar nos déficits de professores que a rede de ensino tem. Quem recorre por meio judicial conseguem a licença, contudo o processo é muito demorado e angustiante.

Quanto aos cursos de extensão, formação continuada no estado de Goiás, a pesquisa mostrou que muitos professores participam ou os fazem devido o Estado de Goiás ter criado atualmente um bônus por aprimoramento de R\$500,00 exigindo que o professor apresente semestralmente um certificado de 80h, o que evidencia mais uma vez prática de uma formação continuada voltada para a pedagogia de resultados, a qual atende os moldes do projeto neoliberal e capitalista, favorecendo uma cultura da gestão gerencialista.

Em Goiás, o curso com maior adesão de formação continuada é o Alfa Mais cujo objetivo é reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente entre crianças matriculadas nas redes públicas e assegurar a alfabetização completa das crianças na idade certa, até o 2º Ano do Ensino Fundamental, incluindo no programa um público de crianças de Educação Infantil, e do 1º e 2º Anos. É uma iniciativa do Governo de Goiás, por meio da Seduc que foi criado pela Lei Estadual nº 21.071, sancionada em 09 de



agosto de 2021. A intenção é ter uma equipe formadores que farão o repasse dessa primeira formação no mês de maio, para professores da Educação Infantil - Pré- Escola (4 e 5 anos) e da Alfabetização (1º e 2º anos), bem como a elaboração e entrega de materiais didáticos complementares, pagamento de bolsas para profissionais envolvidos, premiação de escolas com os melhores resultados, fomento às unidades com menores índices de alfabetização e instituição do ICMS educacional.

No Ensino Médio muitos professores têm acesso a duas plataformas de formação o CEPFOR e a AVAMEC cuja pretensão foi atender o professor em serviços com temas voltado para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Documento Curricular para Goiás do Ensino Médio (DCGOEM) e entre outros.

Segundo Brzezinski (2014) esse modelo se robustece e conduz à uma ótica focada em resultados por causa de projeções feitas a cada três meses, visando os resultados e o lucro a curto prazo. Nessa perspectiva, são utilizadas medições de desempenho por ações e não por programas. É o que está implícito na gratificação por aprimoramento que é a curto prazo e não impacta na valorização do profissional de educação.

Quanto ao monitoramento e acompanhamento das metas do PEE no Estado de Goiás, o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), foi eleito pelo governo como o responsável por produzir diagnósticos acerca das Metas e consequentemente a Meta 17 . De acordo com o documento “Diagnóstico da Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Educação – Goiás – 2020” do IMB publicado em 2021:

[...] Goiás detinha 17.886 professores em sala de aula na rede estadual. Desse total, apenas 14,9% possuíam algum curso de formação continuada, é o que se verifica na Tabela 1. Em apenas cinco áreas temáticas, das 15 elencadas pelo Censo Escolar, igualam ou superam o percentual de 1% dos docentes com curso no tema. Frisa-se que quase 10% dos docentes estaduais informaram possuir cursos em temas diferentes da lista trazida no cadastro dos profissionais de ensino, representando 67% dos docentes com curso de formação continuada (GOMES, 2021, p. 3).



Tabela 1. Número de docentes da rede estadual com curso de formação continuada por área temática – Goiás – 2020

Cursos	Nº de Professores	Representação Total
Específico para Creche	67	0,4%
Específico para Pré-escola	147	0,8%
Específico para Anos Iniciais	386	2,1%
Específico para Anos Finais	305	1,7%
Específico para Ensino Médio	361	2,0%
Específico para Educação de Jovens e Adultos	185	1,0%
Específico para Educação Especial	289	1,6%
Específico para Educação Indígena	39	0,2%
Educação do Campo	15	0,1%
Educação Ambiental	73	0,4%
Educação em Direitos Humanos	29	0,2%
Gênero e Diversidade Sexual	24	0,1%
Diretos de Crianças e Adolescentes	36	0,2%
Educação para as relações étnico raciais e história e cultura afro brasileira e africana	21	0,1%
Gestão Escolar	31	0,2%
Outros	1.769	9,9%
Total com ao menos um curso	2.658	14,9%

Fonte: Censo Escolar/Inep.

Para garantir a formação continuada aos professores e também o cumprimento da meta 17 o Estado de Goiás criou o Centro de Estudos e Pesquisas de Formação dos Profissionais de Educação (CEPFOR) em 2019 para promover formação continuada aos professores, principalmente no que se refere a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) seja na Educação Básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos destacar dois aspectos problemáticos relacionados à formação: 1. a desarticulação da relação teoria e prática, o aligeiramento dos cursos, que passam a ser realizados como treinamentos preferencialmente a distância, fora da universidade por meio de plataformas digitais e 2. As inquietações relacionadas às finalidades postas à formação continuada de docentes modo especial, influências políticas, ideológicas, pedagógicas e históricas, que sucessivamente alteram o trabalho dos professores.

Apesar de que os documentos do PNE E PEE/GO apresentarem ações de formação continuada, observa-se uma direção voltada para uma perspectiva gerencialista que descarta o conhecimento como base fundamental da for-



mação e propala que as questões relativas à educação e à formação humana devem estar para além dos interesses do Capital (BRZEZINSKI, 2014), e a busca individualista por certificação.

O professor seja um auto formador a serviço da tecnologia informacional, pois as aulas e os materiais didáticos já vêm prontos para serem replicados para os alunos em de forma uniforme não respeitando o ritmos de aprendizagem dos alunos e também de formação dos professores, quem não se adequa corre o risco de serem excluídos pelo sistema o que acarreta um acúmulo de conteúdo e pouca aprendizagem apontando para um cumprimento de uma meta que desse modelo representará apenas um dado estatístico.

Ao longo do estudo foi possível perceber que ter um Plano Nacional de Educação já indica um avanço, mesmo havendo embates ideológicos, políticos e econômicos.

Para romper com o projeto neoliberal de formação continuada que existe em nosso país em que o professor é capacitado para consumir materiais prontos, programas de controle e monitoramento do fazer docente, deve haver um grande esforço por parte da coletividade para que ela se torne uma rede de formação, que os professores sejam protagonistas, (re)conhecendo as políticas públicas que norteiam a educação como um todo, partindo do “chão da escola”.

Almeida (2020) propõe uma concepção de formação continuada que esteja alinhada aos processos da organização escolar, questões sociais e de classe para que a formação do professor seja comprometida com uma sociedade mais justa e democrática, considerando a própria realidade que a comunidade escolar está inserida. Concepção esta que assumimos neste estudo como a desejável.

REFERÊNCIAS

AALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR**: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 33 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38918>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.



htm Acesso em: 19 ago. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas . São Paulo, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plan nacional de educación: el epicentro de las políticas de estado para la educación**. Goiânia: Editora de la Imprensa Universitária, ANPAE, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/ebook_livro_luiz_dourado.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Casa Civil. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025)**: Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANOESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei Complementar nº 62, de 09 de outubro de 2008**. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/101049/lei-complementar-062. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**. 2019. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/orientacoes/plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GOIÁS, Assembleia Legislativa. **Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021**. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104258/pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

GOMES, Rui Rocha; SILVA, Tallyta Carlyne Martins da. **2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: Secretaria de Estado da Economia; Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), 2019. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Relatorios/2-relatorio-de-monitoramento-do-pee-goias.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOMES, Rui Rocha. Diagnóstico da Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Educação: Goiás, 2020. **IMB**: Ano XI, n. 07, nov. 2021. Disponível em: https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/informestecnicos/2021/Informe_tecnico_formacao_continuada.pdf

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

MARX, Karl. **O capital: livro I**. Coimbra: Centelha, 1974.


SANTOS, Joyce Duailibe Laignier Barbosa Santos; PASSOS, Vania Maria de Araújo; PINHO, Maria José de Pinho. Análise das metas do PNE relacionadas à formação continuada de docentes no município de Palmas. **Educação Básica Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1-20, 2019, p. 1-20.


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




6. Escrita Colaborativa x Conto de Mistério: uma Análise à Luz da Genética Textual


Maria Auxiliadora da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-7343-2192>

 Graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (2006). Especialista em Planejamento do Ensino da Língua Portuguesa pela UPE (2008). Mestra em LETRAS/Linguística pela UPE/Garanhuns. É Assistente de Gestão da Escola de Referência em Ensino Médio Eloy Malta de Alencar e Formadora de Língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação. Contatos de e-mail: sily.cj@hotmail.com.

Fernando Augusto de Lima Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0001-8739-2825>

 Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Possui Graduação em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. É líder do Grupo de Estudos em Análise e Descrição Linguística - GEADLin (CNPq/UPE) e coordena o Laboratório Lúdico Multidisciplinar (AMLUMI/UPE-Garanhuns). Contato nandolettras_adm@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos configuram práticas comuns tanto na esfera teórica quanto na esfera das práxis, consoante as inúmeras possibilidades e caminhos que se podem trilhar mediante a articulação com pesquisas alusivas ao conceito de gênero textual, com isso, tomam uma ampla dimensão no meio acadêmico e nos contextos escolares. Pautados nessa realidade, buscamos estudar as diversas dificuldades de construção dos elementos de estruturação do gênero conto de mistério pelo viés da genética textual, nas atividades do processo de escritura dos estudantes dos anos finais da educação básica, apresentadas pelos estudantes do 9º ano, de uma escola pública no município de São Benedito do Sul-PE, por meio da produção dos contos de mistério em díade, analisados à luz da genética textual (GT). Para tanto, apoiamo-nos sobre os preceitos da linguística sociointeracionista a respeito dos estudos de gênero pautadas nos referenciais da escola de Genebra e da crítica genética.

Assim, pretendemos proporcionar, no âmbito da escrita, um trabalho de intervenção que favoreça a compreensão e o desenvolvimento de uma escritura processual, onde se tenha a compreensão do processo de criação dos estudantes tendo como objeto de apoio o gênero textual conto de mistério, a partir de uma sequência didática (SD), de acordo com o modelo proposto segundo as concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); nos estudos de Calil (2011; 2017; 2018), ao analisar os rascunhos das produções dos alunos, na concepção de gênero trazida por Marcuschi (2001), e ainda nos estudos de Boré e Calil (2011), Calil e Amorim (2017), Lira (2017), Santos (2017), Calil (2017-2018), que abordam diferentes momentos da gênese textual no contexto escolar, Grésillon (2007), a respeito da Crítica Genética; Felipeto (2019), que estuda a escrita colaborativa em díades, Willemart (1993), que traz uma abordagem interessante sobre os processos de escrita; Dikson (2018), que estuda os gêneros em sala de aula, e Fayol (2014), no que tange à aquisição da escrita.

A literatura acadêmica apresenta referências restritas a respeito da relação da produção textual com a Genética de textos, nada consta com essa temática nos repositórios do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ao serem consultados, inclusive no da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entidade que coordena o Mestrado Profissional em Letras.



Em relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho é uma pesquisa-ação, que de acordo com Tripp (2005, p. 446), este modelo pedagógico possibilita o entendimento de que, “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”. Concorramos com este pensamento, pois identificamos o problema dentro de um contexto social, levantamos os dados; e, em seguida, realizamos as análises; por fim, partimos para a intervenção. Em suma, a metodologia pautou-se em módulos de produção textual, tendo como base a obra de Mário Rodrigues (2016), e a sequência didática de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

As relações entre os gêneros textuais e a apropriação da escrita são apresentadas em diversos estudos e neste trabalho damos especial atenção à relação da escrita com a genética textual. Dessa forma, o desafio advindo deste trabalho investigativo é que este possa contribuir para que professores de Língua Portuguesa (ou quaisquer outros), possam melhorar a sua prática e tornar a função de propiciar o aprendizado de produção de texto instigante e prazeroso, rompendo as barreiras com um ensino tradicional. O presente artigo apresenta a seguinte estrutura de pesquisa:

A gênese da textualidade

A temática de que trata este trabalho tem aporte teórico respaldado nos estudos de Willemart (1993), Grésillon (2007), Boré e Calil (2011), Calil e Amorim (2017) Calil (2017-2018-2020), Felipeto (2019), Lira (2017), Santos (2017), dentre outros. As questões abordadas por esses trabalhos, e, retomadas aqui, têm ênfase na aquisição de elementos linguísticos, a partir do produto textual e do processo de escritura, as possibilidades enunciativas que perpassam indiscutivelmente a pré- construção da tessitura textual dos aprendizes. A respeito da escolha do gênero para cada turma/idade, tratamos no tópico a seguir, com a abordagem dos gêneros orais e escritos.

A genética textual se interessa em compreender a complexidade do processo de escritura, isso permite-nos depreender acerca da aprendizagem da escrita de alunos bem como da oralidade. A partir de observações feitas durante as atividades em sala de aula, temos acesso a “situações privilegiadas em que se observa tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita” (FELIPETO, 2019, p. 1).



A proposta de estudo da genética textual de Eduardo Calil (2008) nos apresenta os rastros da construção escrita, sejam rasuras, rabiscos e falas que oportunizam “uma” forma de construção em detrimento de “outra”. A partir desse contexto, nós pretendemos relatar a importância do trabalho com a gênese do texto, que, neste trabalho, será o manuscrito dos alunos, e do entendimento, por parte do professor, das concepções linguísticas que sustentam uma dimensão macro do processo de aquisição da tessitura textual.

Sendo assim, nossa pesquisa tem como base os manuscritos dos alunos, na concepção dos rascunhos das produções escolares (produção inicial e produção final), considerando o processo de escritura dos estudantes, pautados nos referenciais de Calil (2011), nas pesquisas de Dikson (2018) e Felipeto (2019). Estudos realizados pelos integrantes do grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) e do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob a liderança do professor Calil têm se dedicado a investigar processos de escritura em sala de aula, trazendo relevantes contribuições nessa área, que evidenciam a necessidade de aprofundamento em torno dos processos constitutivos dos textos, fortalecendo, sobremaneira o pensamento de Grésillon (2007, p. 38), alicerçado nos estudos que a pesquisadora realizou nos manuscritos de autores consagrados: “Os manuscritos obrigam-nos a apreender, a levar a sério a questão dessa instância da escritura, sem nenhuma esquivia possível. O apagamento do sujeito dificilmente resiste à presença da mão que traça o papel”.

Segundo a concepção de Calil (2020), “rasurar não é errar... É refletir!”. Com esta colocação o autor lança questionamentos deveras instigantes ao estudo da gênese da produção escolar, dentre eles: O que os alunos conversam quando trabalham em díades? Como articulam as características do gênero textual proposto? Como as características do gênero se configuram no processo de construção? As flutuações e desvios da escrita são apagados? Riscados? Reconstruídos? Como se posicionam no processo de (re) construção? Até que ponto as interferências da sala de aula contribuem para esse processo reconstrutivo? Há intervenção dos professores na escrita?

Com esse movimento nas rasuras dos estudantes, é possível recuperar a intencionalidade da escritura inicial, o ponto de tensão entre os escreventes, e ainda como eles chegam a um consenso, idealizado na palavra que prevalece. A pesquisa de Santos (2017, p. 117) ajuda a comunidade escolar a elucidar questões como essas ao constatar que:



A escrita do aluno, vista como algo que se movimenta em torno da repetição, através de princípios de regularidade da língua, é resultado de uma relação com a linguagem genérica, passiva e imediata. Essa questão, talvez, possa justificar, em parte, a dificuldade que as escolas públicas brasileiras têm demonstrado ao longo dos anos ao lidar com a questão da escrita nas diversas etapas da Educação Básica.

Dessa forma, os estudos a respeito da gênese textual abrem um leque de possibilidades para que o professor da Educação Básica possa construir um olhar mais significativo ao momento da criação, que por muito tempo sequer foi notado. De acordo com Willemart (1993, p.13), a crítica genética traz à luz uma surpreendente riqueza de materiais, tantas vezes ignorados, descartados ou esquecidos, como normalmente acontece com os manuscritos escolares, que em sua maioria servem apenas para detecção de erros e correções lexicais (CALIL, 2008).

O caráter inovador deste trabalho consiste no fato de que, apesar de outros estudos já haverem sido realizados abordando a temática, este, porém, reforça aos professores da educação básica anos finais, a necessidade de um olhar aguçado sobre o processo de (re) criação dos estudantes, da relevância do trabalho com as díades e a consideração dessas atividades de produção conjunta como um elemento propulsor da aprendizagem, uma vez que o olhar mais presente dos trabalhos com a GT residem nos manuscritos de estudantes recém alfabetizados.

Considerando que a comunicação pode vir a ser produto da materialidade textual, é justamente esse modelo de comunicação que os estudos genéticos priorizam, ao oportunizarem a realização das atividades em díades, possibilitando trocas, debates, consensos. Para além disso, como instrumento, o gênero explorado junto aos estudantes é um referencial cultural importante. Contudo, o que se percebeu em estudos específicos é que as produções textuais realizadas em salas de aula apenas recebem a correção do professor e em alguns casos uma devolutiva dos “erros” gramaticais cometidos, mas uma reescritura com a análise sistemática e percepção reflexiva dos próprios escreventes, é uma possibilidade reflexiva para os docentes.

A literatura educacional apresenta diversos estudos a respeito da produção escrita na escola; no entanto, como se sabe, pouco se reflete sobre a escrita colaborativa dos escreventes ainda em fase escolar – um estudo recente de Felipeto e Marques (2018, p. 3-4) traz algumas colocações interessantes a esse respeito, vejamos:



O formato de escrita colaborativa se reveste de uma importância fundamental para a prática de produção textual em sala de aula, posto que instaura uma situação discursiva propícia à interação e conhecimentos para compartilhar. Assim, “eu” designa aquele que fala e que, por se dirigir a alguém, constitui, ao mesmo tempo, um “tu”. Essa é a condição básica do diálogo e tem como característica a reciprocidade: “que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu”. Essa polaridade e indissociabilidade das pessoas “eu” e “tu” são condições fundamentais para a existência da intersubjetividade e é o que torna possível toda comunicação linguística.

Posto isso, há uma riqueza imensurável nos manuscritos dos alunos, com eles é possível se inquietar sobre o processo criativo, é por meio dessas produções escritas em colaboração que há, também, a possibilidade de uma ação interventiva nos aspectos estruturais da língua, operacionalizada nos momentos de troca do escrevente, quando a díade discute a grafia e/ou notações coesivas adequadas a esta ou aquela situação criativa.

2. O CONTO COMO IMERSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITURA

Considerando que o gênero conto é um conteúdo determinado para os estudantes do 9º ano, conforme as orientações educacionais vigentes (BRASIL, 2018), a nossa pesquisa tem ênfase nos contos de mistérios com base na obra de Mário Rodrigues (2016) “Receita para se fazer um monstro”. Uma vez que os estudantes, através de sucessivos pedidos dos professores, produzem cotidianamente textos de um variado número de gêneros e pouco se reflete como se dá o processo de criação desses textos, um estudo fortemente estruturado a esse respeito foi realizado durante a tese de doutoramento de Santos (2017, p. 79-82), com estudantes da rede pública de Alagoas e corroboram com nossas constatações, vejamos:

[...] analisamos o que fazem os professores quando lhes são entregues os textos que os alunos acabaram de escrever. [...] o recolhimento dos manuscritos aconteceu de diferentes formas: o aluno deixava o texto sobre a mesa do professor; junto àqueles que já haviam sido entregues, entregava o texto diretamente ao professor; mandava o texto por um dos colegas; ou o professor passava pelas bancas e pegava o texto de quem já tinha concluído a tarefa. [...] manuscritos recebidos “sem comentários” e “com comentários”. Em



situações como estas, os professores liam e corrigiam os textos na folha de chamex ou no caderno dos alunos sem qualquer interação com eles a respeito do que estava sendo corrigido no texto. Essa Conduta do professor, de apenas receber o manuscrito do aluno, afasta-o da condição de revisar o próprio texto e compreender seu processo de escrita.

Percebe-se, então, que os professores pesquisados não adotaram procedimentos didáticos que facilitem os mecanismos de reflexão sobre a escrita. Quando o professor “comenta e guarda” ou quando ele “comenta e devolve” para a finalização ou correção imediata do estudante, este professor se abstém de proporcionar aos estudantes momentos para refletir acerca de sua produção escrita e de aprender procedimentos específicos de reescrita, isto porque, o professor não percebe que os estudantes necessitam vivenciar situações com interferências sistemáticas para aprender a escrever, reescrever e partilhar.

Nesse sentido, o professor deve buscar a compreensão de que as atividades em torno da língua portuguesa devem proporcionar aos estudantes além o domínio da norma-padrão, habilidades outras que o levem a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, que os auxiliem no desenrolar da vida quotidiana, assim como bem argumenta Geraldini (2002, p. 44), “a linguagem ao mesmo tempo que funciona como bloqueio de acesso ao poder pode também ser utilizada como meio de rompimento desse bloqueio e acessibilidade ao sucesso”.

Partindo desse pressuposto, fica fortalecida a ideia de que os estudos com os gêneros permitem conhecimentos que ampliam nos estudantes sua competência discursiva e seu processo criativo, permitindo que eles criem suas hipóteses, e indaguem acerca dos seus escritos. Essa relação com os gêneros textuais em sala de aula pode ainda oportunizar aos estudantes a riqueza da reconstrução e a convivência em social, partilhando ideias e complementando pensamentos, uma vez que todo o trabalho acontecerá em diádes.

Nesse contexto, o estudo dos gêneros textuais é imprescindível para que o estudante conclua o ensino básico atendendo aos requisitos mínimos exigidos, uma vez que as habilidades propostas pela BNCC só podem ser desenvolvidas nessa articulação convergente com as competências por ela estabelecidas. Para tanto, damos atenção especial ao processo de criação desses textos, com os “manuscritos”.

Segundo Willemart (1993, p.11), “as causas eficientes da escrita não se encontram fora da consciência autoral: são a sua própria regra ideal ima-



nente”. A partir dessa afirmação, torna-se evidente a necessidade de se promover nos alunos uma experiência de produção escrita significativa que vai além da avaliação do texto escrito. É preciso considerar que há um mundo de possibilidades lá fora e que esse estudante deve estar preparado para se inserir socialmente em atividades diversas que demandam habilidades que podem e devem ser desenvolvidas e/ou aprimoradas durante as aulas de Língua Portuguesa na escola, a exemplo o desenvolvimento da competência escritora.

Para Oliveira (2017), “o conto é um gênero compacto produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e podem envolver as mais diversificadas temáticas que retratam a vida através das lentes da arte”. Produzir e ler contos talvez seja a forma mais segura de introduzir os estudantes no universo literário. Fascinados pela temática desses textos, os adolescentes enfrentam desafios para compreendê-los, pois a linguagem nem sempre é simples. O ato de ler fica sem sentido quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante para nossas vidas, ou seja, a promessa de que a leitura enriquece a vida fica vazia se as histórias que lemos ou escutamos não nos fazem refletir.

Nesse sentido, convém escolher histórias cujos assuntos despertem maior interesse, chame mais atenção, de acordo com o público que estamos trabalhando. Com isso, oportuniza-se ao discente a ampliação do universo linguístico e do vocabulário, bem como o acesso a variadas estruturas de frases e diferentes possibilidades da linguagem (descrições, diálogos etc.).

Ao dedicar-se à escritura textual, os estudantes terão oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que construíram a partir de leituras e vivências, preocupando-se em utilizar a linguagem mais adequada. A preocupação dos alunos enquanto escreventes será buscar a melhor forma de “dizer” aquele contexto, isso não significa esperar que reproduzam as palavras contidas no diálogo em díade.

3. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: ELOS ESTRUTURANTES

Com a implementação nas escolas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as habilidades de escrita são fortalecidas na integração aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. O contexto de produção textual continua fundamental para o trabalho com a leitura.



À vista disso, o estudo sobre gêneros é visto por Marcuschi (2008) como “uma prática social e prática textual-discursiva”, que faz a ponte entre os estudos e os círculos sociais onde os textos circulam, como nos ambientes familiares, no trabalho, nas escolas, redes sociais. Para além da escola, o estudo com o texto tem como principal objetivo promover a equidade na educação, na medida em que visa garantir o direito de crianças e jovens a uma educação que promova pleno desenvolvimento com foco na formação de cidadãos críticos e participativos, no qual o texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal.

Vejamos também o que Bazerman (2000, p. 27), traz a respeito de gênero, buscando fazer uma crítica aos estudos tradicionais de gênero:

Na medida em que a socialização de textos é frequentemente uma questão de compreensão social implícita, internalizada em nosso reconhecimento de que gêneros moldam atividades comunicativas, ler e escrever têm sido equivocadamente tomados como processos de simples forma e significado, separados de circunstâncias sociais, relações e ações.

Em seus diferentes usos os textos exigem o desenvolvimento das competências da comunicação, elas se fazem necessárias em razão das muitas situações comunicativas que exigem o emprego da comunicação entre os atores sociais. São muitos os ambientes que requerem a produção de textos como uma das funções a serem desempenhadas, a escola é apenas um deles.

No contexto escolar, o domínio dos conhecimentos gramaticais se revela como preponderante, porém não é tudo, ele deve estar integrado às demais habilidades a serem adquiridas pelos estudantes durante o seu processo de formação. Sem sombra de dúvidas, os conhecimentos sobre as regras ortográficas, concordância e regência verbal, entre outros aspectos normativos são importantes, mas toda essa aquisição sai fraturada: se o trabalho com a produção sistemática do gênero eleito para a realização do trabalho de intervenção na apropriação da escrita dos estudantes não proporcionar o conhecimento de sua competência comunicativa. O que queremos dizer é que o conto deve despertar nos alunos a imaginação criativa e assimilação dos seus aspectos característicos, a fruição literária, para que assim a apropriação dos elementos da narrativa sejam assimilados corretamente, contudo, é o aspecto lúdico da criação que deve se sobressair.



Por esse motivo, acreditamos que uma análise micro genética de como as características do conto e os elementos normativos são trabalhadas em sala de aula, compreendidos e utilizados nos dá outra dimensão da aprendizagem do estudante. A partir da Genética Textual é possível verificarmos os métodos que os alunos nessa fase escolar utilizaram para sua produção, quais os entraves que encontraram ao realizar a tarefa em díades e os mecanismos que os professores podem utilizar para elucidar essas dificuldades.

Optamos, portanto, em abordar o gênero conto de mistério devido à faixa etária dos estudantes do nono ano e pelo apreço literário por eles apresentados nos momentos de imersão ao gênero, além deste gênero fazer parte dos conteúdos anuais propostos pelo currículo de Pernambuco.

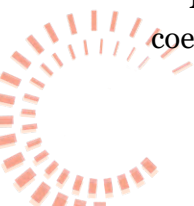
Contudo, há uma necessidade de que esses estudantes possam absorver os conceitos dos gêneros, uma vez que, segundo Schimdt (1978, p.167), “não se instaura um texto sem uma função comunicativa”. Sempre que se escreve algo, há por trás desta ação uma intencionalidade, embora que implicitamente. Assim, mais uma vez fica evidente o quão importante é o estudo sobre gêneros textuais, posto que são os usos que os determinam.

A pretensão com a escolha do gênero textual conto de mistério é que os estudantes desenvolvam a produção escrita de uma maneira eficiente, pois o gênero escolhido, apesar de ser conhecido, o que pode contribuir bastante para a aplicação do projeto, não é comumente estudado sob o olhar da crítica genética. Por isso, este estudo pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades de letramento desses alunos, posto que é o texto o material sobre o qual os estudos e as aprendizagens na educação básica são construídos e rotineiramente há muita cobrança que os estudantes evoluam na escrita.

4. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE ESCRITURA EM DÍADE

A presente pesquisa está pautada na proposta da sequência didática idealizada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), com as adaptações feitas para o ensino no Brasil, no intuito de observar as relações existentes entre os diálogos e compreensão das díades no momento da transposição da construção oral para a escrita.

Nesse sentido, as produções foram analisadas quanto aos seus aspectos de coesão textual e a categorização de erro, em consonância com os aspectos in-



tencionais e os concretos que caracterizam a narrativa ficcional do conto pela Genética Textual e se materializam no processo de escritura e na produção final do texto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96) enxergam as sequências didáticas como “atividades que adotam uma perspectiva textual e que visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral [...]”, atendendo assim ao propósito deste estudo. Nossa proposta interventiva foi desenvolvida entre os meses de fevereiro a março, em 2020, em uma escola municipal de São Benedito do Sul – PE.

Este estudo deu-se através de uma pesquisa-ação, que de acordo com Tripp (2005, p. 447), “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Com o intuito de aprimorar a escrita, desde sua concepção na intenção do escritor enquanto pensamento, passando pelos erros, borrões, até o produto final que é o texto na constituição de sua caracterização, nos ancoramos nas discussões implementadas pela genética textual a fim de apontar caminhos que venham a facilitar o processo criativo de ensino-aprendizagem para a construção de um desfecho coerente com o foco narrativo apresentado pelos estudantes em suas produções.

Assim sendo, é pela perspectiva do processo de fabricação textual que damos corpo ao modelo de sequência didática, a coleta de dados teve como objeto de estudo 30 trinta estudantes do 9º (nono) ano “A”, do horário vespertino, de ambos os sexos, da rede municipal de São Benedito do Sul, com idades entre 13 (treze) a 16 (quinze) anos, sendo a maioria oriunda da zona rural.

Para que se desse início à coleta de dados, realizou-se uma reunião com a comunidade escolar e os pais e/ou responsáveis dos estudantes para amplo esclarecimento quanto ao teor da pesquisa, com a apresentação do tema, dos objetivos, e debate dos riscos e benefícios que o estudo traria aos discentes. Para a construção do *corpus* deste estudo, foram analisados apenas os textos que estavam previamente autorizados pelos estudantes e pelos seus responsáveis legais.

Houve, ainda, a garantia aos estudantes e aos responsáveis de que em momento algum a pesquisadora identificaria as díades produtoras dos textos, preservando sempre seu anonimato por meio de pseudônimos construídos a partir do esporte nacional.

A execução da pesquisa proposta, certamente, trará aos estudantes maior segurança na redação de textos, tanto os escritos quanto os orais, uma vez que para o desenvolvimento dessa proposta eles tiveram que dialogar nas



duplas para a construção do gênero, numa constante troca de papéis na produção, ora verbalizando, ora redigindo.

Também proporcionou aos educadores um olhar mais aguçado sobre o que comumente se chamou de “erro” nas atividades de produção escrita, pois pelo viés da Genética Textual, os professores precisarão dar mais atenção ao processo de escrita e de retextualização e ainda, a compreensão do processo de criação dos estudantes tendo como objeto de apoio o gênero textual conto de mistério.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O corpus da pesquisa foi coletado durante algumas atividades baseadas no modelo de sequência didática, que tiveram início no dia 10 (dez) de fevereiro de 2020 (dois mil e vinte), seguindo o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p 83).

De forma mais detalhada esse esquema está dividido em quatro etapas: a) apresentação da situação, oportunidade em que o professor expõe um problema de comunicação, que deverá ser solucionado com a produção do gênero a ser exercitado na próxima etapa, ou seja, a segunda etapa; b) produção inicial, momento em que os alunos tentarão elaborar um primeiro texto, depois de motivados durante a fase de apresentação da situação, mesmo que ainda não respeitem todas as características do gênero, permitindo-lhes, mesmo que parcialmente, seguir as instruções dadas pela professora, pois os alunos ainda não foram inseridos em um trabalho sistemático com o gênero.

Nos módulos, (podem ser divididos em vários, adequando-se ao projeto) que correspondem a etapa c), os principais problemas diagnosticados na primeira produção deverão ser trabalhados com várias atividades e exercícios e assim, ofertar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Com a produção final, etapa d) será possibilitado ao professor avaliar o real desenvolvimento dos estudantes ao confrontar a primeira e a última produção; e, aos alunos, colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos como também direcionar o comando sobre seu próprio processo de aprendizagem.



6. PRODUÇÃO INICIAL

Para este momento houve uma preparação especial da sala de aula; ela foi toda decorada em tons sombrios. Na porta uma decoração aterrorizante com teias de aranha, máscaras e partes do corpo, dentro da sala; nas paredes figuras de caveiras, monstros, cemitérios, barulhos estranhos, músicas de terror, sons de gargalhadas, folhas secas pelo chão. A sala estava com a luz apagada, na “penumbra”, cortinas fechando as janelas, algumas velas acesas; objetos assustadores e algumas “teias de aranha” que ajudaram também a criar o clima de suspense e terror. Os estudantes foram recepcionados com um fundo musical apropriado para a construção do universo de mistério, extraído do vídeo “Uma noite Sombria¹” (2012), uma vez que “a produção inicial tem um papel central como atividade reguladora da sequência didática”, (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), deixam claro a relevância desse momento para a construção textual a ser desenvolvidas pelas díades, uma vez que todo esse processo acontecerá a partir do processo de imersão, o qual é favorecido pelo contato com o gênero (CALIL, 2008). Nessa direção, ao desenvolverem seus textos, sob orientação de escrita colaborativa, os estudantes estarão entrando em contato com o gênero conto de mistério, ao passo que estarão a todo tempo dialogando, negociando e construindo a partir de uma abordagem enunciativa um único texto para a dupla.

Diante disso, os estudantes expuseram seus conhecimentos sobre o que é o conto e fizeram, também, a relação entre as músicas, videoclipes e filmes que se assemelham aos contos que eles conhecem. Esse primeiro momento foi encaminhado a partir da leitura, pela docente da turma, do primeiro bloco da coletânea de contos de mistério intitulado “Folias 1” do livro Receita para se fazer um monstro, de Mário Rodrigues. A partir daí as duplas retomaram o processo de escritura do texto, antes iniciado na construção imersiva do gênero.

Diante das indagações realizadas em sala, foi possível perceber o quanto os estudantes compreenderam da história pela leitura do conto, e coube à professora ir fazendo comentários sobre os diferentes tipos de enredo, personagens, narrador e temas tratados neste conto e nos que eles reconheceram de estudos anteriores.

¹ Uma noite Sombria (2012) - YouTube



Outro pressuposto da produção textual com a escrita colaborativa, a oralidade assume nesse processo papel fundamental, aspecto enfatizado pela professora pesquisadora no momento de apresentação da situação inicial, já que é pela oralidade entre as díades que os aspectos mais significativos da construção escrita desse trabalho serão construídos. É a oralidade no diálogo dos pares que dará indicações para que a professora faça as mediações/intervenções, apontando o caminho que o aluno ainda tem a percorrer. Ademais, esse próprio contexto de interação favorece a comunicação entre pares.

Em relação ao processo de escritura, esse modelo de produção oportuniza aos estudantes efetiva interação quando os estudantes discutem acerca de diferentes aspectos da escrita, da composição do enredo, da caracterização das personagens. A esse respeito, Felipeto (2019, p.138) aponta que “os estudantes são mais receptivos a sugestões e comentários de seus pares, do que de professores e escritores mais experientes, por exemplo”.

Após o processo de escritura e de posse das produções, o corpus da pesquisa, as quinze produções colaborativas em díade, deu-se início ao trabalho de verificação dos principais entraves encontrados pelos estudantes. Para o acompanhamento e análise dos manuscritos escolares e seus entraves/estudos/evoluções/produções das díades, a professora adotou o modelo de observação com o “Diário de Bordo”, a fim de registrar o desenvolvimento da pesquisa acompanhando as díades em sala de aula nos momentos de produção, proporcionados.

Os dados coletados foram analisados usando como critérios os elementos estruturais da narrativa, que são: (enredo, tempo, espaço, personagens, narrador, conflito, desfecho), para então, se dar ênfase nesses elementos durante a execução dos módulos: Conflito e clímax; Espaço: físico ou geográfico; social (ambiente); Tempo: cronológico, psicológico e a técnica do flashback; Caracterização das personagens: verificar a complexidade psicológica de cada personagem; Narrador: observador ou personagem; e o Desfecho, que é o elemento escolhido para a análise nesta pesquisa, possibilitando que os alunos possam, ao longo da aplicação desse projeto, construir uma leitura significativa e consistente de suas próprias produções escritas.

No tratamento do corpus inicial, o primeiro aspecto a ser analisado é o manuscrito das díades, sua estruturação e a construção do conto. Percebemos então inconsistências na construção do desfecho, vale salientar que o desfecho é o momento em que partimos para uma solução dos fatos apre-



sentados, é o final da história, que será provavelmente diferente de como ela começou. Pode mostrar que o problema foi solucionado ou não, dependendo muito mais do tipo de conto que estamos lendo.

Houve contos em que os desfechos apresentaram situações de incongruências com o enredo, fazendo com que a narrativa não tivesse conclusão, conforme veremos no fragmento do texto da díade composta por Jacqueline e Sandra a seguir e na seção de análise dos dados. A díade não conseguiu concluir o texto, embora sejam estudantes com 100% de frequência nos módulos de aplicação da pesquisa, fator que determinou a escolha da dupla para esta análise primária.

Figura 1 – Fragmento da Produção Inicial

E ela começa a robar sua mãe chamando do ela, a mãe começa a chorar, e sua mãe quer, pede um abraço a sua filha

Naturalmente, uma narrativa para fazer sentido precisa de coerência entre as partes que a constituem, se elas não estão intrinsecamente ligadas, não há compreensão dos fatos, por sua característica de brevidade o conto necessita ser bem conciso, é essencial que seja estabelecida uma sequência lógica em sua composição.

Posteriormente, foi realizada a observação do nível de escritura desses alunos, com a troca do escrevente das díades, o que contribuiu na escolha e/ou mudanças de alguns critérios pré-definidos para realização da pesquisa. Dentre os aspectos analisados nas produções, merecem destaque e intervenção nos módulos a construção do conflito, a caracterização das personagens e o desfecho, elementos da narrativa que são observados na construção do tópico seguinte.

7. OS MÓDULOS

Construímos os módulos deste projeto com momentos de leitura descompromissada, buscando alternativas didáticas para que esse tipo de atividade crie um espaço dinâmico e sirva de referência na hora de futuras escolhas de livros pelos alunos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.87), a construção dos módulos tem a finalidade de caracterização do gênero estudado, proporcionando aos estudantes as melhorias necessárias.



Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de notação, nos diferentes estilos.

Em consonância com o pensamento dos autores, os módulos foram organizados sempre em rodas de leitura. Nesse material, a leitura ocorreu como primeira atividade de todas as aulas, pois deve ocorrer no “horário nobre” da aula, ou seja, no horário mais importante, de maior audiência, pois as aprendizagens que ela possibilita são inúmeras e preciosas.

Definimos previamente os critérios para comentar o conto de mistério na roda; isso porque os alunos, aos poucos, vão aprendendo a lançar um olhar mais refinado sobre as obras literárias. Uma possibilidade que surgiu foi discutir com eles as razões pelas quais gostaram do conto – do que gostaram, por quê? Focamos nos critérios que caracterizam o conto de mistério, ou o que causou mais medo, ou situações surpreendentes e curiosas. Enfim, são muitas as possibilidades. Com isso, fazer com que os estudantes pensem sobre esses critérios é um passo para ajudá-los a desenvolver critérios de análise.

A leitura dos contos de mistério poderá ajudá-los a aprender comportamentos de leitores experientes, como interessar-se em saber sobre o autor do texto e/ou sobre a obra e, sobretudo, poder desfrutar da emoção de ler um livro. Nesse momento, a professora é a responsável por introduzir a ideia de que a escrita que está nos livros é um jogo instigante e a leitura, uma fonte inesgotável de prazer e de conhecimento – conhecer novos mundos sem sair do lugar, viajar no tempo, indo a um passado distante ou percorrendo um futuro, que pode nem acontecer, conhecer visões e culturas diferentes das nossas e, com isso, tornarem-se seres humanos mais completos, mais realizados, mais participantes. É importante que a busca por informações sobre o autor do livro que vai ser lido, algo que os aproxime da leitura que vai se realizar.

Módulo I: Linguagem e genética: um grande mistério

Objetivando conceituar para os estudantes o conto, para que eles possam saber como esse gênero se apresenta, planejamos para este primeiro módulo uma sequência de atividades para o tempo de 1h 40 min, constituindo duas horas aulas de 50min. As atividades consistiram em retomar os conhecimen-



tos construídos dos estudos anteriores, buscando a colocação oral dos estudantes para o que é o gênero conto; uma apresentação de slides com a definição do gênero discursivo conto; e a leitura do segundo conto da seção Folias, do livro de Mário Rodrigues; discussão sobre as ideias contidas no texto que está sendo exposto, de forma oral, realizando os questionamentos oralmente para a consolidação do conceito de conto; explanação para os estudantes, a respeito dos elementos da narrativa do conto; se necessário, fazendo um pequeno esboço no quadro negro, explicitando e exemplificando cada um deles.

Neste momento da SD, foi proposta uma atividade, que consistia em um exercício de interpretação do texto, com ênfase nos aspectos psicológicos da personagem principal. Na sequência, responderam individualmente a um questionário, organizado com 14 questões fechadas e 6 questões abertas sobre práticas de leitura, acerca dos “hábitos de leitura/gêneros preferidos”. Com este momento foi possível identificar o perfil dos discentes em relação ao gênero selecionado, bem como sua familiaridade com a literatura. O questionário mostrou que grande parte dos alunos não têm revistas em casa e os que têm responderam que usam revistas de compra e venda, como Jequiti, Avon, Natura, dentre outras. Percebeu-se também que as preferências de temas dos alunos para ler e para escrever são variados, dentre eles, terror, aventura, irmãos gêmeos, animais, futebol, escola, batalha, brincadeiras, drama, suspense, amor, amizade, violência, Turma da Mônica, romance, religião, futuro, mistério e capoeira e jogos on-line (especialmente o jogo FREE FIRE).

Fechamos o Módulo I com uma brincadeira, A Dinâmica do Medo, onde cada estudante recebeu um pedaço de papel caracterizado e nele puderam escrever seu maior medo. Em seguida as produções foram recolhidas e postas em um cartaz. Os estudantes leram os medos e tentaram adivinhar qual colega escreveu.

Módulo II: Dinamizando a (re)escritura: estrutura invertida...

Analisar os processos de reconstrução dos textos bem como os acréscimos e/ou supressões que estes sofrem ao saírem do plano oral para a escritura ao (re)escrever o conto acrescentando-lhe as partes suprimidas, tem se revelado uma tarefa bem complexa na atual conjuntura escolar, realizar tais atividades utilizando a criatividade e objetividade na construção do mistério, sendo capazes de sequenciá-los e/ou ordená-los, quando estes se apresenta-



rem desordenadamente, é o plano para este módulo. Desse modo, o segundo módulo foi organizado para acontecer em 3h e 20min, o que corresponde a quatro aulas de cinquenta minutos, cada uma.

Atendendo aos requisitos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), ao tratarmos dos módulos da sequência didática, dividimos os estudantes em díades, conforme o sorteio no Baú de Mistérios; e, em seguida, houve a distribuição de um conto (o número 5 da seção Personagens) de Mário Rodrigues para a turma: (o texto foi distribuído fragmentado, sendo que cada díade recebeu um parágrafo). Em seguida, foi solicitado que cada dupla realizasse a leitura do seu fragmento, guiamos este momento pela ordem alfabética do primeiro nome de cada díade (Ayrton Senna e Ron Dennis; Bebeto e Romário), seguindo a orientação de que quando uma terminasse de ler o seu parágrafo, a outra daria sequência com o fragmento que lhe fora entregue. Após concluída a leitura pelas díades, a professora realizou a leitura do conto na íntegra, para fixar a trama e produzir o desfecho, que está faltando no texto, inicialmente em uma breve apresentação oral das produções pelas díades.

Ao final da atividade, entregamos o conto na íntegra para que o grupo conferisse se o enredo estava na sequência certa. Com isso foi possível perceber que os estudantes apresentavam dificuldades em reconhecer os elementos estruturantes do conto de mistério nos parágrafos em diferentes contextos e situações.

Explorando as estratégias de criação das duplas buscamos ainda trabalhar os elementos e a estruturação de um conto de mistério instigando nos leitores/estudantes a vontade de querer saber o que vai acontecer depois, quais estratégias usar para criar o suspense/mistério? A oficina ocorreu de forma bem tranquila, a curiosidade dos estudantes foi bastante aguçada com a leitura, pela professora, de um trecho do texto 5 do livro de Mário Rodrigues, “Receita para se fazer um monstro”, que os deixou bastante curiosos.

Paralelo a este estudo com o gênero, realizamos o tratamento genético ao processo de escrita das díades, onde foi analisado pela professora, nos momentos de diálogo para a construção do texto, os aspectos relacionados à construção do conflito. Isto se deu por meio da observação e anotações da professora pesquisadora em seu diário de bordo.



Módulo III: É hora de historicizar o conto

Iniciamos este módulo, que teve a duração de 1h e 40min, equivalente a duas aulas de cinquenta minutos, rerepresentando aos estudantes a biografia do escritor Mário Rodrigues e sua obra, o livro base da nossa sequência didática, “Receita para se fazer um monstro”, com o intuito de levá-los a conhecerem um pouco mais sobre o autor e dialogar com o seu estilo, no processo construção do seu livro de contos.

A sequência de atividades proposta para esta etapa que se iniciou pela apresentação da biografia do escritor pela professora e encaminhou-se para um intenso questionamento dos estudantes sobre o livro “Receita para se fazer um monstro” resultou numa grande roda de conversa, na qual foi possível a familiarização dos estudantes com o estilo criativo do autor.

Dando início a esse processo de construção do conhecimento, organizamos a sala em um grande círculo, para que cada estudante pudesse visualizar o colega e assim participar ativamente do momento, conhecendo a biografia do escritor Mário Rodrigues e dos desportistas que nomeiam as duplas para este projeto.

Após a apresentação e o debate da biografia de cada atleta e dos questionamentos dos estudantes sobre a vida destas personalidades, a professora solicitou que cada díade construísse um conto de mistério tendo como personagens principais a sua dupla de esportistas. A história teria que acontecer num dos eventos esportivos em que eles atuaram e necessariamente, algum acontecimento catastrófico e horripilante deveria acontecer. A dupla de alunos poderia escolher qual dos dois seria o escrevente.

Objetivando conduzir os discentes a ampliarem a prática da escrita, bem como a capacidade deles em darem um novo sentido, interpretação e reescritura das histórias pesquisadas e apresentadas oralmente. E ainda desenvolver o lado expressivo e criativo dos alunos, por meio da conciliação sobre o tema e/ou enredo do conto, planejamos a atividade de produção escrita do conto para o tempo de duas aulas de cinquenta minutos cada uma.

A atividade os oportunizou a prática dos conhecimentos adquiridos durante as reflexões sobre o gênero conto de mistério, de modo a construir textos com desfechos mais coesos, acontecimento perceptível durante a socialização dos trabalhos, um momento a mais de prática da oralidade (conversa), elemento primordial à análise de produção pelo viés da GT.



Módulo IV: O manuscrito escolar: fonte de (re)conhecimento

Este módulo tem a intenção investigativa de verificar como as diversas flutuações no processo de estruturação na escritura dos contos de mistério dos estudantes estão ligadas a não consolidação da caracterização estrutural do gênero, enfatizando as possibilidades enunciativas criadas pelos escreventes, nas produções em díades.

A oralidade (conversa) dos estudantes no momento de escritura é um dos fatos a ser considerados neste estudo. É o diálogo, o elemento que permitirá a observação e análise pela professora da construção do conflito dos contos produzidos pelos alunos em cada díade. É nesse momento da produção que a configuração do manuscrito escolar se caracteriza como elemento de estudo e reflexão. Nesse sentido, este módulo foi planejado para proporcionar aos estudantes um momento de escritura sensível, expressiva e apaixonante. Para tanto, foi proposto aos pares que criassem um miniconto sobre a adolescência, averiguando assim seu entendimento sobre a temática do conto de mistério. Para a mediação da atividade foi construído um cartaz com palavras-chave usadas por adolescentes de diferentes épocas para apreciação das duplas e utilização em sua produção de texto. Antes, porém, houve um rápido debate sobre as palavras do cartaz e em quais contextos seriam empregadas.

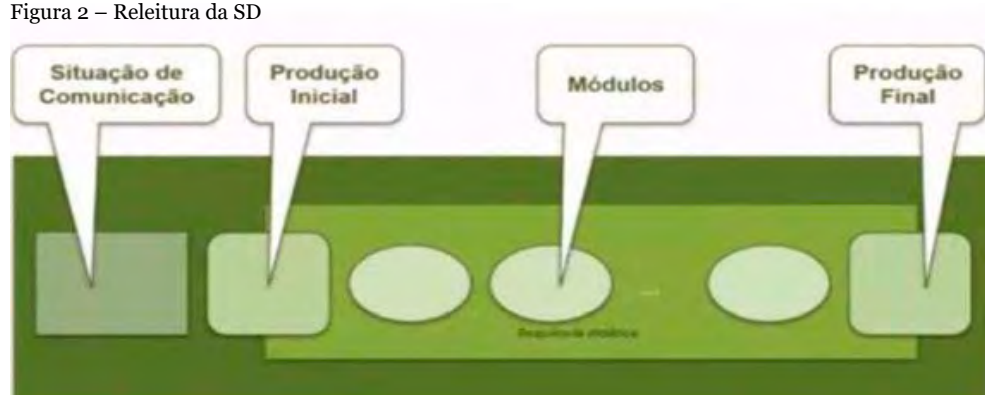
Os manuscritos geralmente apresentam variações de acordo com a alteração do escrevente da díade. Esse é um dos aspectos que foi analisado com a atividade que propusemos. A partir do aporte teórico trazido da Genética Textual e observando o papel de cada um dos escreventes para a construção textual, a professora pôde verificar o processo de articulação da escritura nas díades e fazer o registro no diário de bordo da pesquisa para posterior análise.

8. PRODUÇÃO FINAL

Dando segmento aos pressupostos referenciais que dão sustentação a essa pesquisa, planejamos a etapa da produção final, com o intuito de reforçar todo o estudo com o gênero conto de mistério. Diante do contexto de estudos que vivenciamos, a realização desse momento é uma parte relevante a todo esse processo, por isso, o modelo para sua realização tem como base as orientações de releitura da SD, propostas por Dolz (2020):



Figura 2 – Releitura da SD



1ª Aula: Itinerário Didático

A professora pesquisadora, na situação de comunicação, promoveu mais uma situação de imersão dos estudantes ao gênero escolhido apresentando-lhes o texto 13 da seção Bichos, do livro de Mário Rodrigues, “Receita para se fazer um monstro”.

Assim, os alunos, mais uma vez, tiveram a oportunidade de estarem em contato com o estilo de escrita do autor e com os elementos que permeiam e caracterizam sua obra. Foi oportunizado a cada díade um breve momento de diálogo para decidirem se fariam a reescrita do manuscrito inicial, ou uma nova produção.

2ª Aula: Interação transformadora

A turma assiste a um vídeo sobre “Os Perigos da Pipa com Cerol”, reproduzido na sala de aula, em seguida os estudantes relatam suas observações pessoais sobre o conteúdo do vídeo de forma oral. A professora solicita que eles estabeleçam relações entre o vídeo e o conto 13, orienta ainda que os alunos conversem sobre quais aspectos da personalidade da personagem protagonista do conto se encontram em evidência no vídeo, por escrito, nas díades de maneira breve.

3ª Aula: Um mergulho na criatividade

A professora pesquisadora lê o conto número 19, da seção DNA, do livro de Mário Rodrigues. Após a leitura, faz a distribuição de cópias para a turma,



possibilitando que cada díade reflita acerca dos aspectos sociais (preconceitos e estereótipos) implícitos no uso das tatuagens. Na oportunidade também foi analisado oralmente a partir da observação de uma aluna o aspecto “cru” com que o autor trata a personagem protagonista dos contos. É a construção do momento interior, aquele que acompanha a decifração e culmina na compreensão global do texto, após o término da leitura. É onde se dá o encontro do leitor com o texto, de caráter individual, em construção no diálogo. Em seguida, a professora propõe que as díades reescrevam o conto lido sob as suas perspectivas, realizando as alterações que julgarem oportunas em todo enredo.

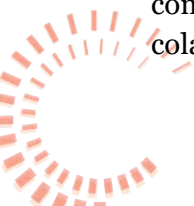
4ª Aula: Entenda seu texto editando a escrita

A professora propôs a troca dos escreventes das díades para análise dos textos produzidos na produção inicial e na produção final; que poderiam ser o mesmo manuscrito-editado ou a nova produção. Com isso, os textos foram revisitados e editados de acordo com as percepções construídas nas colocações da professora ao longo do projeto de pesquisa para a melhoria da apropriação dos aspectos estruturais do conto de mistério, analisando em conjunto com os estudantes os desfechos das histórias; elemento em estudo nesta etapa.

5ª Aula: Desvendando os manuscritos

A professora promoveu um momento lúdico para apresentação das Produções Finais das díades, na biblioteca da escola, cada dupla se apresentou para a plateia convidada, os estudantes do 8º ano matutino da escola. Para esse momento, a biblioteca foi previamente organizada e os estudantes convidados devidamente acomodados, os alunos protagonistas das duas turmas, 8º e 9º anos matutinos, ficaram responsáveis pela organização do momento juntamente com a professora e a equipe pedagógica da escola.

Iniciamos a leitura em voz alta alternando entre os alunos das díades e a docente pesquisadora. Como cada texto encontra-se exposto em um painel e os educandos já se mostravam curiosos, solicitamos que eles realizassem a leitura silenciosa e depois escutariam em voz alta novamente. Trabalhar com contos nos anos finais do Ensino Fundamental, em sistema de escrita colaborativa, oportuniza aos estudantes, desde cedo, aprimorar a escrita, (re)



conhecer muitas obras, visitar alguns autores e experimentar ser tocado pelo encanto da escritura, e ainda é uma excelente oportunidade de junto com seus colegas, nas díades, entender seu texto como um processo sempre em (re)construção.

9. ANÁLISE COMPARATIVA: CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL

De acordo com tudo que foi dito até o momento e o exposto na sessão da fundamentação teórica, a presente pesquisa busca no tratamento do “manuscrito escolar”, amplamente conhecido como produção textual em sala de aula, a compreensão do processo de criação dos estudantes, tendo como objeto de apoio o gênero textual conto de mistério, utilizando-se da estratégia de ensino Sequência Didática (SD), como recurso para o estudo dos manuscritos. A Genética Textual vê o manuscrito escolar como um processo de escritura constante.

Numa primeira análise nos manuscritos buscamos diagnosticar as dificuldades demonstradas pelos 30 alunos ao produzir textos em díades, em um ambiente em que se escreve para uma demanda do professor, a partir da leitura dos contos do livro *Receita para se fazer um monstro*, de Mário Rodrigues, uma vez que os contos, apesar de individuais, são interligados pela linguagem áspera e escarpado com que o autor constrói as narrativas. A intenção primordial nossa não é a análise genética, é a compreensão de que se possa contemplar um caminho metodológico diferenciado e diretamente ligado aos princípios da Genética Textual em sala de aula, utilizando-nos de alguns métodos próprios da GT, como a categorização das rasuras.

Na primeira análise dos manuscritos foram localizadas algumas dificuldades de produção, vale lembrar que os critérios estabelecidos para darmos início às etapas de observação foram os elementos estruturais da narrativa, que são: (enredo, tempo, espaço, personagens, narrador, conflito, desfecho), e o DESFECHO foi escolhido como objeto de estudo, aliado às categorizações de RASURAS.

Todas as quinze díades tiveram seus textos acompanhados pela professora pesquisadora, que circulou pela sala de aula durante as produções, detendo-se quando necessário para que intervira nas discussões, atenta para descobrir sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno; no entanto, tomamos como exemplo para acompanhamento mais direcionado e para as análises,



com tomadas de anotações mais específicas no diário de bordo da professora, a produção inicial e a produção final dos manuscritos de duas díades formadas por Ronaldo e Rivaldo e Ayrton Senna e Ron Dennis, considerando seus desfechos, nas trocas entre escreventes e distantes.

Manuscrito – Ronaldo e Rivaldo na Produção Inicial

Figura 3 – Desfecho da Produção Inicial Manuscrito

Este mostra-me que pessoas boas na mesa não
 nem sempre é tão bom. Longança é a base de tudo,
 mas as vezes as pessoas nos dão surpresas surpreen-
 dem, até mesmo aquele amigo (a) que conhecemos a
 anos. Surpresa é isto, as vezes bom, e na ma-
 rra das vezes, ruim. Mas nos surpreendemos comente
 com os pessoas que menos esperamos.

Ayrton Senna e Ron Dennis na Produção Inicial

Figura 4 – Desfecho da Produção Inicial

chama.
 E assim foi feito, o Baladeck não me mais voltar, e
 até hoje os policiais não acreditam nesta caso de Bala-
 deck, mas, ainda não vão vê-lo, e tirarão suas pró-
 prias conclusões. No entanto esperamos outros jovens pessoas, a
 fazer ~~do~~ tal invocação de novo.

Como é possível perceber a partir da leitura, o desfecho do conto assume um ponto de vista ou posicionamento, elementos característicos do gênero textual artigo de opinião. O enredo do conto parece corresponder ao gênero, contudo a díade não chega a um consenso acerca do encerramento da história. A princípio ela conversa sobre o texto, escolhe quem será o escrevente e de que forma vão construir o texto, eles tentam criar dialogalmente todo o enredo de forma colaborativa, de maneira conversacional a díade procura estabelecer uma sequência criativa no conto, eles pararam, o escrevente sempre buscando impor suas ideias sobre o ditante.

Os autores retomam a escritura, dialogam, discutem e o estudante escrevente diz que o final do texto pode ser assim porque é o que ele acha, e que

no livro de Mário Rodrigues nem tem divisão de parágrafos no texto, a aluna ditante se opõe e diz que tem que ser como num filme, ela diz se lembrar de como a professora explicou, que um conto é uma narrativa, mas, o escrevente se recusa e começa a escrever à sua maneira, a outra desiste de argumentar. A díade comete alguns erros de outras categorias durante a produção, porém, nesse trecho do manuscrito, nos interessa para análise o “erro” da categoria de rasura do tipo 1 (riscada ou apagada – permite ao leitor recuperar o texto rasurado), onde os riscos nas palavras (dão surpresas) nos possibilitam retomar o pensamento original, o que o escrevente pensou primariamente e como eles refletiram e chegaram a uma nova palavra.

O desfecho do conto produzido na díade, no entanto, se descaracteriza do gênero conto de mistérios. Assim como o desfecho da dupla Jacqueline e Sandra que não tem final e também não atende aos elementos que constituem o gênero, embora não apresentem os mesmos erros, e que a delimitação das linhas pela numeração feita pela professora, faz com que parem de escrever.

Manuscrito – Jacqueline e Sandra na Produção Final

Figura 5 – Desfecho da Produção Final

e ela começa a rotular sua mãe chamando ela, a irmã começa a chorar, e sua mãe quer, pede um abraço a sua filha

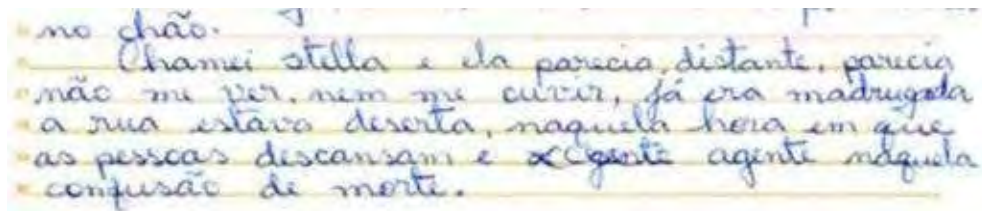
Manuscrito – Ronaldo e Rivaldo na Produção Final

Figura 6 – Desfecho da Produção Final Manuscrito

• eles seguiram esperanças com toda a certeza, a população não poderia ser desapontada.
 • Durante investigação, novas desaparecimentos e sentimentos de desespero permeava o ar, as notícias se tornam um pouco mais esperanças com os novos pistas localizadas tudo que faz desaparecer, as culpadas eram os novos vizinhos. Os irmãos reuniram um grupo de pessoas para investigar a casa dos suspeitos e resgatar os desaparecidos, durante toda a operação alguns foram feridos, outros morreram, mas a batalha final foi para salvar os prisioneiros sequestrados, a mãe e a filha. Após uma luta difícil, os irmãos salvaram a mãe, mas infelizmente não conseguiram salvar a filha.

Ayrton Senna e Ron Dennis na Produção Final

Figura 7 – Desfecho da Produção Final



Observemos que na produção final as díades trocam de escrevente, conforme acordo inicial e orientação da professora pesquisadora e que a rasura cometida em ambos os manuscritos é novamente da categorização 1: riscada; permitindo assim que o leitor recupere a intenção inicial dos escreventes. O desfecho das produções, no entanto, evolui; e, dessa vez, o final do conto da díade Ronaldo e Rivaldo se encaixa mais categoricamente nas características do gênero. A díade Ronaldo e Rivaldo opta por reconstruir o texto inicial, ao passo que Ayrton Senna e Ron Dennis se lançam em uma nova produção e com isso é possível perceber que o período de realização da SD tornou nas díades o sentimento de empatia mais presente para com seus pares.

Os textos apresentados por Ronaldo e Rivaldo e por Ayrton Senna e Ron Dennis na produção final são mais robustos, é bastante explícito os avanços das dificuldades e divergências apresentadas na produção inicial, notamos que a primeira dupla agregou os elementos do gênero, desta vez os alunos tiveram um diálogo mais equilibrado, trocaram ideias e trouxeram mais detalhes ao enredo o que demonstra a evolução adquirida através das produções propostas nos módulos.

Na etapa de edição textual a díade Ronaldo e Rivaldo fez pontuações e debates sobre o que deveria sair e o que deveria ser mantido nessa (re)escritura do texto: a) Mantiveram o título; b) Trocaram palavras (terroristas=pessoas), (irmãos=guardiões); c) O enredo do conto foi bastante debatido, alterado em partes o que resultou num texto harmônico; d) O desfecho foi revisto e estudado pela dupla, principalmente nos aspectos que caracterizam o gênero conto de mistério.

As observações nos manuscritos inicial e final das díades Ronaldo e Rivaldo e Ayrton Senna e Ron Dennis nos permitem concluir que o trabalho desenvolvido nos módulos da SD levou os estudantes a aprimorarem sua escrita, além de melhorar a capacidade de trabalhar em equipe, posto que o

manuscrito final foi melhor esquematizado em ambos os casos. É de extrema importância que os professores assumam uma postura mediadora desse processo construtivo, orientando as discussões e ao mesmo tempo, definindo os contornos para as futuras reflexões dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

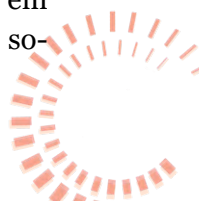
A realização desta pesquisa nos permitiu compreender como a escola tem olhado para a produção textual no contexto de produção escolar. Compreendemos que ainda existe uma série de barreiras que precisam ser derrubadas, para que, de fato a problemática seja amenizada, e o espaço da produção textual nas escolas seja ocupado de forma significativa, olhando para o manuscrito com ênfase na reescritura. Contudo, percebemos também que é possível incentivar a produção textual no ambiente escolar e trabalhar com esta ferramenta apesar de todas as dificuldades.

Através desta pesquisa vimos o quão importante é envolver a turma em atividades centradas na busca de processos educativos que valorizem os sujeitos, que por sua vez, são nossos alunos. É relevante que haja compreensão da capacidade que o “erro” possui para a construção/transformação da aprendizagem.

No processo de reescritura do texto o trabalho realizado é feito nas díades, mas é um trabalho que se dá em conjunto com o professor, que assume um papel importante no direcionamento desta etapa da produção. No momento em que se analisa um manuscrito o tornamos objeto de estudo e reflexão com foco na sua reescritura de modo a constituir um novo texto que já não é mais o primeiro. A aproximação desta ferramenta da Genética Textual (díade) como auxílio na produção dos contos de mistério trouxe grande contribuição para a construção do autoconhecimento.

Nesse sentido, é relevante que os professores reorganizem suas práxis e orientem não somente a produção inicial e a reescritura, mas que haja um acompanhamento de todo o processo de construção do manuscrito. Os estudantes devem ser convencidos de que escrevem para alguém, e com determinada linguagem, e é tarefa dos professores ajudá-los a encontrarem o fio condutor que os levará ao êxito pretendido.

Dentro dessa perspectiva, fica o entendimento que se fazem cada vez mais necessárias possibilidades ou caminhos que possam auxiliar o professor em sua prática de ensino, conduzindo-o a espaços diversificados de reflexão so-



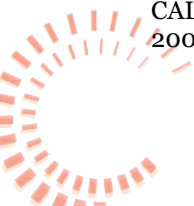
bre o ensino e a construção do conhecimento do aluno. Em termos gerais, é necessário que a escola dê uma nova roupagem ao desafio de ensinar a escrever, com foco para o manuscrito dos estudantes.

Para tanto, acreditamos que as orientações sobre o trabalho com sequência didática de Dolz & Schneuwly (2011) e as abordagens em torno das contribuições trazidas pela Genética Textual na perspectiva de Eduardo Calil (2020) quando da produção escrita (e da leitura) possibilitarão uma abordagem mais eficaz no desenvolvimento dessas habilidades pelo aluno na sala de aula.

Temos a certeza de que o nosso trabalho poderá servir como contribuição aos demais projetos que visem à análise dos processos de escritura no ambiente escolar, com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas em estudantes da Educação Básica, bem como caminhos que levem os estudantes a produzirem de forma cooperativa, lúdica, atraente e prazerosa, narrativas relacionadas às histórias vivenciadas nos livros e nos games.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad. De M. Lahud e Y. Frateschi, 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2010. _____. Gêneros do Discurso. (In). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Narrativa de Enigma*. São Paulo: FTD, 2001.
- BAZERMAN, Charles; MILLER, Carolyn R. Gêneros textuais. In: DIONISIO, Ângela P. et al (Org.). *Bate-papo Acadêmico*. Recife: Núcleo de Investigações Sobre Gêneros Textuais, 2011, p. 67.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Versão Final*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. *XVI Congresso Internacional de la AL-FAL*. S-7 linguística Aplicada. Alcalá, 2011, p. 2807-2815.
- CALIL, E. Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008, 154p.
- CALIL, E. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo, v. 54, n. 2, p. 533-564, 2010.
- CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009, 202p.



CALIL, E. A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 24-45, 2012b.

CALIL, E. Rasuras orais em madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 38, p. 589- 602, 2012c.

CORREIA, Ângela. *Azulejos*. Conde de Arnoso. Lisboa, Portugal: Bibliotrónica Portuguesa, 2017.

DIKSON, Dennis. *Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação - Tópica no processo de escritura em ambiente escolar*. Recife: EDUFRPE, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris. 1980. Minuit. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: O dizer e o dito. Campinas: Pontes. 1987.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2014.

FELIPETO, Cristina. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *Alfa, rev. linguíst.* (São José Rio Preto) vol.63 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2019 Epub May 30, 2019.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste, 1984.

GRÉSILLON, Almuth. Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos. *Outros horizontes teóricos*. (Trad. Cristina Campos.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GOTLIB, N.B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIRA, Lidiane Evangelista. *A construção do discurso reportado em processos de escritura de manuscritos escolares por duas díades de alunos do 2º ano do ensino fundamental – fronteiras entre o oral e o escrito*. 2017. 178 f. Dissertação de mestrado- PPGE. Centro de Educação: Universidade Federal de Alagoas, Maceió - AL.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 1998. RODRIGUES, Mário. *Receita para se fazer um monstro*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SALLES, Cecília Almeida. *CRÍTICA GENÉTICA: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. edição revista EDUC. São Paulo, 2008.

SANTOS, Eliene Estácio. *Recolhimento de manuscritos escolares: tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do ensino fundamental*. 2017. 161 f. Tese de Doutorado- PPGE. Centro de Educação: Universidade Federal de Alagoas, Maceió - AL.



SCHMIDT, Siegfried. J. *Linguística e Teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SILVA, Maria Auxiliadora da. *O conto do mistério em Díade: as contribuições da genética textual e da sequência didática em uma turma do 9º ano*. Dissertação de Mestrado, Proletras – UPE. Garanhuns, 2020.

VIANA, Chico. Reescrever é sobreviver. *Revista Língua Portuguesa*. N. 76, ano 7. São Paulo: Segmento, 2012.


VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.


WILLEMART, Philippe. Universo da Criação Literária: Crítica Pós-Moderna? v. 13. *Edusp* - Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1993.



***7. O Uso de Filmes na Formação
de Professores, como Dispositivo
de Reflexão sobre a Cultura da
Violência, em Busca da Construção
da Cultura de Paz***

Luis Eduardo Pina Lima

 <https://orcid.org/00000-0002-4926-5945>

 Mestre e Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente Contatos de e-mail: eduardopina@ufs.br.

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A violência é compreendida sociologicamente como toda ação que causa danos ao ser humano, seja de cunho moral ou psicológico. Em alguns casos, ela pode ser institucionalizada, quando, por exemplo, o Estado ou algum grupo da sociedade civil organizada, adota discursos e/ou práticas violentas, para perseguir e até matar outros grupos.

Paralelo a esta discussão sistêmica sobre este conceito, pode-se afunilar o tema, levando-o para uma dimensão mais subjetiva. Mergulhando nesse universo, pergunta-se: Seria a violência inata à condição humana? De acordo com psicólogo britânico Simon Baron-Cohen (2011), a maldade; aspecto consistente de todo ato violento, mas não o único; atrai o ser humano, envolvendo-os em uma concepção religiosa hegemônica, que compreende a violência como fruto da ação de “uma entidade exterior”. De certa forma, torna-se “consolador” atribuir a “uma potência” fora de nós, ao que, de fato, mácula a nossa condição “moralmente perfeita” e supostamente “incorrup-tível” pela maldade.

No entanto, ainda de acordo com o autor supracitado, o “gene guerreiro” faz parte da nossa espécie, que só sobreviveu como tal, por conta dessa particularidade genética que nos possibilitou, indiscriminadamente, destruir às demais. Assim sendo, quando as condições afetivas e sociais são favoráveis, esse gene desperta. A solução para mantê-lo equilibrado, segundo a referência em questão, é desenvolver a nossa capacidade empática. Assunto que, ainda de acordo com esta referência, deveria ser amplamente discutido e praticado na sociedade, inclusive nas escolas.

Sobre o tema do suposto atavismo da violência na condição humana, não se pode deixar de citar Philip Zimbardo (2007), destacando o famoso experimento de psicologia social realizado na Universidade de Stanford, na Califórnia/EUA, em agosto de 1971. Naquela ocasião, Dr. Zimbardo recrutou, durante determina período, voluntários para simular relações sociais entre guardas penitenciários e prisioneiros em um ambiente carcerário cenográfico. Sucedeu-se que, em poucos dias, “os agentes” tornaram-se tão violentamente sádicos e abusaram de tal maneira dos “detentos”, que, mediante a constatação de um nível elevado de perversão, o experimento foi abortado.

A referida pesquisa foi alvo de inúmeras críticas, relacionadas, principalmente, ao seu caráter ético, pois causou sérios sofrimentos, físicos e psíquicos, entre os sujeitos envolvidos no experimento. Mesmo assim, algumas



possíveis conclusões foram ventiladas, a mais importante delas foi que, mediante determinadas condições, ainda segundo o referido autor, “um inferno inteiro liberta-se dentro de nós”.

Como se o empirismo científico não bastasse, Sigmund Freud (2010), entre os anos de 1920 e 1930, referiu-se à “pulsão de vida” e à “pulsão de morte”, como potências psíquicas. Enquanto a primeira move o ser humano em busca da preservação da vida, a segunda, chamada pelo pai da psicanálise de *Tânato*, almeja destruí-la, aproximando-nos, instintivamente, do nosso estado puramente “animal”. Freud chegou a essas conclusões, após presenciar os horrores da 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Tais fatos levaram-no a afirmar que, um dos desafios mais relevantes da condição humana é viver em sociedade (FREUD, 1978).

Pouco tempo depois, entre os anos de 1934 e 1935, Carl Gustav Jung (2000), em uma série de ensaios que foram copilados sob o título de “Os arquétipos e o inconsciente coletivo”, descreveu, empiricamente, as “potências originárias” da nossa psique, referindo-se, entre outros, ao arquétipo da “sombra”, ao qual descreve como sendo “o lado escuro” da alma humana, no qual se abriga a porção mais “primitiva” do nosso ser.

Controvérsias à parte, a ONU (1999), ciente das avassaladoras consequências da propagação indiscriminada da cultura da violência pelo planeta, clamou todas as nações da Terra a construir uma cultura de paz. Tal proposta refere-se ao desenvolvimento de uma mentalidade que promove, efetiva e amplamente, a prática dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Para tanto, a investigação de práticas educativas visando à implementação de uma cultura de paz nas escolas, constitui-se em um dos pilares básicos para o desenvolvimento de uma forma mais humanizada de convivência social.

Nesse aspecto, compreende-se que os cursos de formação de professores (as) a nível superior, são espaços privilegiados para a experimentação de tais práticas. Não só pelo efeito multiplicador inerente à sua particularidade, mas, também, por conta da possibilidade de elevação da condição humana dos nossos futuros docentes. Diante disso, levanta-se a seguinte questão: como o uso de documentários pode ser explorado como dispositivo de reflexão sobre a cultura da violência, em busca da construção de uma cultura da paz, no curso de formação de professores (as) de história, em uma universidade pública do nordeste do Brasil?



2. REFLETIR SOBRE A CULTURA DA VIOLÊNCIA COMO DISPOSITIVO DE REFLEXÃO PARA SE DESENVOLVER UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

No sentido empregado neste artigo, compreende-se por dispositivo de reflexão, o uso de recursos didáticos que, por um lado, possibilitam a produção do conhecimento histórico acadêmico, necessário para formação do (a) professor (a) de história e, por outro, produz efeitos sociais, éticos e comportamentais que se solidificam na construção de uma cultura de paz. No caso deste artigo, não se trata, unicamente, de assistir e discutir pedagogicamente, filmes com conteúdos vinculados à história do tempo presente dos Estados Unidos da América, mas de não perder de vista o contexto da tríplice relação indissociável entre história, sociedade e cultura. Trata-se, portanto, de uma ação inserida em um amplo campo de atuação educativa, que se expande e se projeta, em posturas vivenciais mais solidárias e empáticas.

Faz-se necessário destacar, principalmente em tempos de tanta polarização insensata, que a prática de ensino da História dos Estados Unidos da América como campo de investigação, não se constitui em uma escolha ideológica, mas unicamente obedece aos critérios estabelecidos pelo currículo do Curso de História. Ressalta-se, porém, que se trata de uma nação que produziu e continua a produzir, inumeráveis documentos sobre si mesmo, principalmente no campo imagético. Nesse sentido, Delgado; Ferreira (2013) ponderam que:

[...] A escrita e o ensino de história não devem ser feitos pela escolha de ideologias, sejam à esquerda ou à direita, mas pela problematização desses mesmos discursos. Questões como o papel da história e o método inerente à mesma disciplina necessitam de grande cuidado (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 30-31).

A História Norte-americana, assim como tantas outras, está eivada por fatos violentos. Nesse sentido, compreende-se “violência”, não somente como a enumeração temporal de “guerras”, mas como percepção da tendência destrutiva do ser humano, principalmente no que diz respeito à negação do diferente.

O encontro recorrente de alunos e professores com tal contexto midiático, agravado por uma situação social calamitosamente desigual e igualmente violenta, tem gerado uma grave crise ética nas escolas, marcada, principalmente, por uma tênue formação moral. Em situações como essas, o parâ-



metro entre o que é certo ou errado, coletivo ou individual, tende a deteriorar-se cotidianamente, em um processo de dissonância cognitiva galopante, no qual o bem e o mal, o justo e o injusto, confundem-se e, quase sempre, apresentam-se, propositalmente emaranhados, em um jogo perverso de confusão mental.

Nesse sentido, Macêdo (2013) destaca que a cultura da violência constituiu-se em uma construção histórica e social que, evidentemente, pode ser desconstruída, abrindo espaço para uma resignificação de valores formadores de uma cultura de paz. Diante dessa afirmação, a proposta deste artigo explicita-se com mais clareza: utilizar filmes, em um curso de formação de professores (as), como dispositivo de análise da cultura da violência em busca da construção de uma cultura de paz.

Desse modo, ao perceber conexões entre o geral e o local (MORIN, 2006 a), o (a) aluno (a) descobrirá que questões referentes ao seu contexto, encontram-se presentes em outras partes do mundo, e que, portanto, o mundo também se encontra em seu contexto. Estabelece-se, dessa forma, a revelação de uma “identidade humana”, que nos possibilita conhecer o “outro” enquanto fazemos a descoberta de nós mesmos. Desse modo, o aprendizado desdobra-se em “desvelamento do eu” (HEIDEGGER, 2012), na plenitude de suas virtudes, mas, também, das suas sombras (JUNG, 2000). Como afirma Delors (2003), um dos pilares mais significativos da educação do século XXI é o “aprender a ser”.

Diante dessa questão, compreende-se que todo ser humano tem direito à sua autonomia pessoal e intelectual. Assim sendo, conhecendo-nos, dialogando com o que somos, encontraremos melhores condições para desenvolver uma visão crítica sobre a complexidade do mundo. Desse modo, elaboraremos juízos de valores mais consistentes, que nos fornecem subsídios para discernir e agir, em diferentes situações da nossa existência, concretizando uma cultura de paz duradora (UNESCO, 2010).

Assim, algumas questões persistem: Como o educador pode atuar para promover a transição de uma cultura da violência para uma cultura de paz? Como desenvolver metodologias que nos permitam alterar valores e mentalidades? Morin (2000) aponta-nos um possível caminho: torna-se indispensável mudar as diretrizes que fundamentam a formação de professores (as), em suma: “é preciso educar os educadores (as)”.

Segundo Morin (2006 a), a formação transdisciplinar deve reger a tônica dos cursos de licenciatura, os currículos universitários precisam favorecer



aos estudantes a possibilidade de dialogar com outras áreas do conhecimento. Mediante a ampliação desse campo de possibilidades, ainda na visão do referido autor, a literatura e a arte deveriam ocupar um lugar privilegiado na formação de qualquer educador (a), tanto no campo das exatas quanto das humanas e biológicas. Morin amplifica a ideia de que o discurso artístico também é um meio de conhecimento, que nos possibilita viver a dimensão poética (criativa) da nossa existência.

Nesse universo de amplas possibilidades, a ação do professor (a) torna-se indispensável, como regente de um possível caminho “sustentável” para o conhecimento, que necessita, hoje, mais do que nunca, do estabelecimento de critérios éticos de mensuração e de escolha. No entender desta proposta, uma única pergunta deve nortear nossas decisões pedagógicas: esse texto, esse filme, esse documentário, esse canal que vou seguir, esses discursos que vou utilizar, refletir ou, até mesmo, reproduzir; colabora para a construção de uma cultura de paz? Se a resposta for não, então a liberdade de escolha está lançada na vivência da autenticidade, ou da inautenticidade, do nosso ser (HEIDEGGER, 2012).

O inquietante desta proposta é que os filmes escolhidos para serem analisados em sala de aula apresentam temáticas agressivas. No entanto, a apresentação desses dispositivos foi organizada no sentido de gerar reflexões sobre a nossa paradoxal condição de, ao mesmo tempo, reconhecermos-nos como atores da violência e promotores de uma cultura de paz. A ideia é levar os alunos a refletir sobre esse aspecto indissociável do nosso ser. A hipótese é: se não enfrentamos as “nossas sombras” (JUNG, 2000), corremos o risco de desenvolver um discurso inautêntico e hipócrita sobre a paz, pois produziremos uma “persona” (máscara) forjada para agradar a outros ou impactar plateias.

Desse modo, muito embora se concorde que falar sobre a violência faz parte da “cultura da guerra”, o que não se pode perder de vista é que nossa meta consiste em educar para a paz. Assim sendo, deve-se deixar muito claro para os (as) alunos (as) que, trata-se da aplicação de uma metodologia experimental, direcionada para dois objetivos principais: em primeiro lugar, sensibiliza-los (as), fazê-los (as) participantes interiores desse processo; para depois conscientizá-los (as) em busca da construção de uma cultura de paz.

Complementando essa reflexão, Dupret (2002, p. 2) aponta o cuidado que o (a) educador (a) deve ter quando atua com o objetivo de modificar mentalidades em direção à construção de uma cultura de paz. A referida autora salienta, inclusive, que falar sobre os efeitos da violência na nossa vida coti-



diana deixa de ser o assunto mais relevante, em detrimento da utilização de discursos que destaquem a humanização das relações e a promoção da paz. No seu entender: “[...] A violência já está bastante denunciada, e quanto mais falamos dela, mais lembramos sua existência em nosso meio social e ambiental [...]” (DUPRET, 2002, p. 2”).

Diante de tal ênfase, levantam-se algumas inquietações: Como desenvolver uma postura crítica nos (as) alunos (as), sem o levantamento de um diagnóstico que balize as discussões? Como situar-se criticamente frente a uma realidade sem antes levantar reflexões sobre ela? Ou, ainda, como desenvolver uma postura compreensiva e dialógica sem a percepção da opinião contrária? Por certo, já nos encontramos por demais bombardeados por discursos violentos e ameaçadores, contudo, deixar de falar sobre eles, esvaziaria a síntese dialética da ação. Podemos até “dar a cara a tapa” ou “virar a outra face”, mas não podemos, jamais, esquecer-nos que, do outro lado, há alguém que nos quer esbofetear, mas que, mesmo assim, eticamente estamos dispostos a ouvir e dialogar.

Com efeito, o (a) professor (a) que se compromete com um projeto de humanização das relações sociais, não se perde em denúncias reverberadas ou críticas desnecessárias, o seu objetivo é transparente e preciso e não deve ser esquecido em momento algum do processo. No nosso caso, a meta é clara: construir uma cultura de paz baseada no respeito pleno à vida. Nesse sentido, Masotti Dusi; Araújo; Neves (2005) afirmam:

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (MASOTTI DUSI; ARAÚJO; NEVES, 2005, p. 76-77).

Ressalva-se, portanto, que nessa experimentação pedagógica, a ênfase não é dada às imagens violentas, mas à compreensão e ao potencial reflexivo que elas nos proporcionam, como dinâmica de autoconhecimento. A estratégia é precisa: inicialmente constatamos o que acontece na história do tempo presente da sociedade norte-americana e, em seguida, descobrimos o que há em comum entre esse discurso, aparentemente distante, e a condição humana que comungamos com os que o produzem. Desse modo, caso estejamos abertos ao processo, revela-se o que deve ser mudado em nós, para que também possamos transformar os contextos nos quais nos encontramos inseri-



dos; prevenindo ou resolvendo, de maneira não violenta, os conflitos que nos cercam. Trata-se, portanto, como já nos referimos anteriormente, de por em prática o princípio hologramático: “A parte está no todo, mas o todo também está na parte” (MORIN, 2006 b).

Mas isso não é suficiente, para que a cultura de paz seja sustentável, necessita contar com um amplo suporte dos meios de comunicação social. No entanto, constata-se que boa parte da mídia tende a propagar a violência como tema mercadológico, sustentando audiências e vendendo produtos. Ainda assim, uma mudança radical no gosto do (a) consumidor (a) e a demonstração efetiva do público de que não aceita mais esse tipo de discurso, poderá transformar essa situação.

O passo seguinte corresponde à desconstrução de ações e discursos vinculados à cultura da violência em nosso meio social. Assim sendo, atos concretos fazem-se necessários, tanto na vida pessoal quanto na comunitária. Diante dessa nova postura, torna-se imperativo negar, explicitamente, não só a agressividade presente no discurso midiático, como, também, toda é qualquer percepção violenta do uso simbólico da palavra.

De fato, a utilização efetiva de metáforas bélicas deve ser rejeitada sistematicamente em todas as estruturas da vida social, inclusive no que diz respeito ao universo religioso que, contraditoriamente, assume posturas hermenêuticas que fomentam o conflito e a intolerância. Em alguns casos, palavras como: “inimigo”, “guerra”, “vencedores”, “derrotados”, “destruído”, “conquista” ou “tomar posse”, só para citar alguns exemplos, são proficuamente utilizadas e amplamente repetidas, em espaços no qual “o amor” deveria ser o suporte essencial e indispensável de todas as ações e pregações.

O que se pretende com a construção de uma cultura de paz é formar cidadãos e cidadãs capazes de respeitar as diferenças, que estejam sempre dispostos a compreender, a dialogar, a cooperar, a trabalhar juntos, a serem solidários (as) e, principalmente, empáticos (as). Homens e mulheres que ainda acreditam em suas metas, mas que, paradoxalmente, encontrem-se preparados para lidar com as incertezas da vida (MORIN, 2006 a). Em suma, que estejam dispostos, como agentes e mediadores da paz, a edificar “pontes”, ao tempo que rejeitam, veementemente, a construção de “muros”, pois sempre apresentarão soluções, pacíficas e humanas, diante da oposição e do surgimento de conflitos inevitáveis.

Inspirando-se nessa premissa, faz-se necessário que os professores/pesquisadores (as), aqueles (as) que investigam e refletem, sobre suas práticas



pedagógicas, apresentem metodologias que possibilitem aos seus (suas) alunos (as) desenvolverem parâmetros capazes de filtrar a diferença entre um discurso com caráter violento e outro que sustenta a construção de uma cultura de paz. Conforme salienta Columa (2007):

Na aplicação da EPP (Educação para Paz) [...] algumas metodologias são mais gerais e abrangentes enquanto outras, mais específicas e localizadas. Embora não sejam propriamente revolucionárias em termos de concepção, elas podem tornar-se instrumentos úteis e eficazes (COLUMA, 2007, p. 2).

Diante do exposto, justifica-se a relevância desta proposta, vinculada essencialmente à utilização de filmes como dispositivo para a formação de professores (as) dentro de uma cultura de paz, visto que os referidos meios posicionam-se como importantes propagadores de discursos conflituosos, que necessitam, com urgência, serem filtrados, ou melhor, “contra analisados” (FERRO, 1992) à medida que se apresentam como propagadores da “ideologia da guerra”.

3. O USO DO DISCURSO FÍLMICO COMO DISPOSITIVO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA GLOBAL

O discurso fílmico constitui-se em uma mercadoria poderosa que explora, de maneira consciente, as forças arquetípicas que povoam o nosso inconsciente coletivo. De modo que a nossa psique “cola” nas imagens, buscando a representação de uma realidade que habita nas profundezas do nosso *self*. Desse modo, “o herói”, armado e vingativo, funciona como uma “transferência” daquele ser “messiânico” que pode me salvar da “minha insignificância”.

O que não conseguimos perceber é que o “herói do cinema” não é uma imagem produzida fora de nós, mas, ao contrário, é “um espelho do nosso ego”, seu substrato é essencialmente psíquico e foi elaborado no processo de construção da nossa subjetividade. De modo que, “o seu avesso” também sou “eu”, a quimera de uma “sombra” que poucas vezes temos a coragem de enfrentar (JUNG, 2000).

Contudo, para que possamos compreender a “nossa sombra” temos que ter a capacidade de ativar o “nosso espírito”, qual seja, a potencialidade de conhecer, sentir e escolher. Conhecer é a função básica da nossa cognição; sentir é estar aberto (a) para experimentar o belo, o bom e o justo e escolher é



ativar a nossa vontade e liberdade, em prol da máxima realização das nossas potencialidades. Nesse sentido, a construção de uma cultura de paz depende da atualização constante dessas potencialidades comuns a nossa condição universal de “antropos”.

Pode-se afirmar, categoricamente, a realidade do “espírito humano”, pois suas realizações nos rodeiam em todo espaço e através do tempo. Sua potência realizadora é inegável e suas habilidades são facilmente percebíveis pela nossa consciência. Assim sendo, podemos contar com sua atuação consistente, principalmente quando nos propomos a atuar na transformação qualitativa dos nossos comportamentos, que são necessariamente interdependentes na construção de uma “cidadania global”.

Perceber essa interdependência é fundamental para compreendermos o valor da diversidade na construção do nosso desenvolvimento. Portanto, o foco da educação para a paz deve ser sempre voltado para o aprimoramento do “espírito humano”. Só assim poderemos construir uma verdadeira “transformação sustentável” que não se baseia unicamente na melhoria do que “está fora”, o que é importante e necessário, mas na qualidade do que “está dentro”.

Assim sendo, mediante outras tantas pautas relevantes, a Educação para o Desenvolvimento (ED) visa a construção da paz e da segurança humana. Nesse sentido, ela levanta questões importantes sobre o terrorismo, o narcotráfico, as desigualdades sociais e continentais ou o avanço da venda de armas e, conseqüentemente, dos interesses mercadológicos da indústria bélica (ROQUE, 2004).

Ao refletir e propor ações relativas a esses temas, comuns a todos e em todas as partes do mundo, a ED configura-se como uma educação integral, cuja meta é a promoção de uma “cidadania global”. Mediante tal concepção, outros temas importantes vão adquirindo protagonismo neste campo da educação, dentre os quais se destacam: os Direitos Humanos, a soberania alimentar e a privatização dos recursos, a educação para todos (as), os processos migratórios e as interculturalidades (FILHO, 2019).

Sabe-se que a educação é um direito de todos os seres humanos (art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Tal reconhecimento se deve ao fato de que ela tem uma função fundamental no desenvolvimento da nossa personalidade, pois ao compreendermos a importância do respeito aos direitos fundamentais de todas as pessoas, em todas as nações, ampliaremos as possibilidades de sermos mais respeitosos e solidários e, conseqüentemente, aprenderemos a organizar as nossas relações de forma mais pacífica.



Nesse sentido, diante da tamanha complexidade que os estudos para a paz nos impõem, principalmente porque envolvem, necessariamente, os desdobramentos da condição humana; compreende-se que tal campo necessita, obrigatoriamente, de uma abordagem transdisciplinar, através da qual os saberes se atravessem mutuamente. Guzmán (2005, p. 44) explicita melhor essa questão, utilizando os seguintes termos:

[...] nas investigações e nos estudos para a paz é necessária uma convergência multidisciplinar, de muitas disciplinas, e multicultural, de muitas, de todas as culturas ou modos através dos quais os grupos humanos demonstraram a sua capacidade em cultivar as próprias relações entre os seus membros e a natureza. [...] necessitamos também de interdisciplinariedade e interculturalidade. Ou seja, a interpretação recíproca entre disciplinas e culturas. Não é suficiente o reconhecimento da multiplicidade ou pluralidade (GUSMÁN, 2005, p. 44).

De fato, o que se busca é a construção de relações humanas pautadas na justiça e na sustentabilidade, tendo por base os princípios da interação e da interdependência. Mediante tal concepção civilizatória, percebe-se que todos os seres humanos são iguais, e que, portanto, possuem a capacidade de estabelecer compreensões mútuas; mesmo que culturalmente sejamos tão diferentes.

Assim sendo, há sempre algo novo para aprendermos uns com os outros, ou seja, sempre poderemos dialogar. Contudo, quando optamos por esquecer estes princípios básicos, convertemos, muitas vezes de forma instrumental para atender aos nossos próprios interesses, o outro em inimigo e, conseqüentemente, instituímos a violência como solução. Nesse sentido, Guzmán (2005, p. 49) refere que:

[...] Na atitude violenta, em vez de fazermos políticas para a nossa fragilidade, superamos os fins que queremos conseguir com os meios que utilizamos para alcançá-los, e as ações, fruto da nossa fragilidade “escapam das nossas mãos”, os meios sobrepõem aos fins. O meio “invasão do Iraque” foi muito para além do fim de eliminar a ditadura de Hussein e de encontrar as armas de destruição em massa que, no final não existiam (GUSMÁN, 2005, p. 49).

Devemos compreender, portanto, que a capacidade pragmática que temos para fazermos a guerra e igualmente proporcional a de não fazê-la, isso só dependerá de colocarmos em prática a racionalidade que nos permite es-



tabelecer uma comunicação competente; que supere o medo que temos de construirmos “relações alteras”, ou seja, de dialogarmos com “aquilo que não seja espelho”.

Apresenta-se então a seguinte questão: qual metodologia seguir quando nos propomos a desenvolver uma Educação para o Desenvolvimento em busca da construção de uma cultura de paz? Algumas dicas foram apresentadas aqui: 1. Estar aberto à transversalidade e à interculturalidade; 2. Evitar o etnocentrismo; 3. Acolher a diversidade e 4. Propor uma educação baseada em valores como: a solidariedade, o respeito e a justiça. Outros tantos exemplos podem ser dados, mas um não pode ser esquecido: contextualizar sempre as ações, atentando para que o que acontece na realidade local dos nossos (os) alunos (os), não se constitui em um fato isolado, mas encontra-se em sintonia direta com o todo.

Assim sendo, deve-se buscar desenvolver uma comunicação voltada para a sensibilização, visando construir uma educação para o desenvolvimento, que leve os (as) alunos (as) a aprenderem novos valores que produzam condutas responsáveis e solidárias. Ou seja, o que se propõe é uma formação ética, para todos (as) aqueles (as) que se encontram vinculados ao processo de ensino e aprendizagem,

Nesse sentido, compreende-se que a comunicação é transversal à educação para o desenvolvimento. Portanto, é necessário que o (a) docente, mesmo que use um dispositivo reflexivo, como um filme, por exemplo, que contenha uma mensagem de violência, esteja atento à postura ética contida em suas intenções. É necessário que ele (a) levante, ao menos, o seguinte questionamento: O que desejo com este filme, construir uma reflexão solidária que vise fomentar uma cultura de paz ou gerar mais violência, preconceito e ódio?

Nesta proposta, entende-se por sensibilização, o uso de uma comunicação que não vise somente informar, mas também formar e transformar, produzindo um debate que seja, ao mesmo tempo, ético e criativo. Para tanto, os pontos levantados na problematização devem estar relacionados ao contexto de significados dos (as) alunos (as), de modo que surjam motivações pautadas em uma comunicação que seja verdadeira, na qual o (a) docente escute mais e fale menos, incentivando que ideias solidárias partam dos próprios receptores. Nisso reside um dos mais poderosos princípios da Educação para o Desenvolvimento.

Diante disso, compreende-se que não se pode promover um arrolamento de denúncias vazias, mas buscar gerar reflexões, transparentes e abertas,



que levem a uma verdadeira mudança de comportamento, voltadas para a promoção de ações que produzam transformações concretas, que tenham relevância para uma determinada realidade social.

Assim sendo, o discurso educativo estrutura-se de maneira que, ao apresentar um conflito, potencialize imediatamente a sua solução, levando o coletivo a tomar uma posição concreta. Desse modo, é preciso questionar a imagem, levá-la à “clareira da floresta”, desvendar objetivamente qual é o “produto que ela está vendendo”; ou melhor, “a que senhor ela está servindo”.

Agindo de tal maneira, o (a) educador (a) possibilita aos (a) seus (suas) alunos (as) fazerem escolhas conscientes. Em vista disso, os filmes apresentam-se como potencialmente relevantes, pois à medida que tocam e inquietam (sensibilizam), produzem reflexões profundas (motivam), combinando razão e emoção, ou seja, abarcam amplamente à condição humana.

A imaginação dos (as) alunos (as) também deve ser estimulada, pois o que se busca é uma sensibilização plena, que motive o ser humano como um todo. Nesse contexto, destaca-se que a imaginação apresenta uma relação muito próxima com a criação. Almeja-se, portanto, que tal processo incentive atitudes que criem novas propostas ou revisitem metodologias anteriormente utilizadas, corrigindo possíveis erros e reformulando metas. Compreende-se, desse modo, que o filme, seja ficcional ou documental, baseia-se em uma montagem que produz um discurso. Assim sendo, entre o real filmado, sempre através dos limites de uma lente e o discurso produzido, inevitavelmente haverá espaço para a imaginação.

Dessa forma, reforça-se o papel da ética solidária daquele (a) que planeja o processo pedagógico, no sentido de nunca perder de vista a dimensão global de sua intervenção. Lembremo-nos: “O todo reside na parte, assim como a parte reside no todo” (MORIN, 2006 b). Esse é, sem dúvida, um dos melhores caminhos para não se perder o rumo na direção da construção de uma cidadania global que busca fomentar a construção da paz.

4. O FILME COMO REVELADOR DA CULTURA DA VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

O curso de História das Américas começa com a apresentação, logo no primeiro dia, depois da discussão sobre o programa da disciplina, do filme *Rastros de Ódio* (1956), de John Ford (SESC 2015). Trata-se de um faroeste



clássico protagonizado por John Wayne, ambientado 3 (três) anos após o fim da Guerra Civil (1861-1865). O personagem de Wayne é Ethan Edwards, um veterano confederado do sul, que perdeu a guerra e migrou para o oeste em busca de liberdade, longe das amarras impostas pelo Estado proposto pelos Ianques federados do norte. O projeto do referido personagem é individualista, suas ideias transitam entre dois mundos distintos: a “civilização” dos brancos conquistadores do Oeste e a “selvageria” dos índios que habitam o deserto. Em realidade, Ethan sai de uma guerra para outra, da definição violenta da forma de como se organizaria a nova nação, para o projeto de conquista violenta do Oeste norte-americano. Entre estes dois mundos, há uma protagonista que acompanha o cowboy em sua jornada: a arma. Aquela que tudo resolve na terra dos “fora da lei”, ou seja, fora do Estado de Direito e do seu Ordenamento Jurídico. O mais intrigante, após discutir o filme, é percebermos o quanto aprendemos a compartilhar e, até mesmo valorizar, dessa mentalidade comum.

Em seguida, é chegado o momento da exibição do primeiro documentário: *Razões para Guerra* (2005), de Eugene Jarecki. Nesta produção chega-se à conclusão que as guerras são muito lucrativas, pois as armas, tão propagadas como protagonistas inanimadas nos filmes de violência, tornaram-se mercadorias produzidas por uma potente indústria bélica, que garante o emprego de muitos cidadãos norte-americanos, em diferentes partes do país. Trabalhadores (as) que também são eleitores (as); o que garante, no Congresso dos Estados Unidos, uma presença considerável de deputados (as) e senadores (as) que possuem suas bases eleitorais sustentadas por estes (as) cidadãos (ãs), constituindo, o que muito facilmente podemos chamar de uma “bancada das armas”. Além disso, quando ocorre um fato relevante como os atentados de 11 de setembro de 2001, que provocou protestos indignados dentro e fora dos Estados Unidos; então a guerra se justifica, baseando-se na premissa da “vingança justa”. De fato, nada anima mais o mercado da indústria bélica, do que a deflagração de guerras e a promoção do caos.

Partindo da argumentação das consequências externas das guerras, exibimos o segundo documentário: *Fantasma de Abu Ghraib* (2007), de Rory Kennedy. O argumento do filme desenvolve-se a partir do questionamento de imagens feitas por membros da polícia militar carcerária, da prisão iraquiana de *Abu Ghraib*; que retratavam situações degradantes vividas por supostos “terroristas”. Tais imagens chegaram ao conhecimento da opinião pública mundial e causaram indignação e protesto, dentro e fora dos Estados Unidos. Os (as) cidadãos



(ãs) do mundo ficaram perplexos, ao constatarem como o sadismo recalçado aflora quando a violência reveste-se do discurso de que os torturadores estavam “atendendo a ordens superiores” (RODRIGUES, 2011, p. 22).

A explicação conclusiva deste último documentário abre caminho para uma reflexão mais profunda sobre os porquês dos seres humanos serem tão cruéis e de como aprendemos a significar a violência como forma de resolução de conflitos. Nessa parte do curso surge espaço para o segundo filme de ficção: *A Experiência* (2001), de Oliver Hiroschbigel. Esta produção baseia-se na pesquisa de psicologia social realizada, em 1971, pelo Dr. Zimbardo, à qual já havíamos nos referido anteriormente (RODRIGUES, 2011, p. 20). No filme, livremente adaptado, tem-se, ao final, o saldo de duas pessoas mortas, várias feridas e a persistência de uma questão inquietante: O ser humano é naturalmente violento ou são as condições adversas e estressantes que geram a ativação de uma violência aprendida?

Tentando responder a esta pergunta, sugerimos aos (às) alunos (as) a leitura de dois artigos: *Agressividade: sujeitos agressivos ou circunstâncias que produzem agressão*, de Maria Ester Rodrigues (2011) e *Como nasce a crueldade*, de Paola Emília Cicerone (2014). Depois de lidos e debatidos em grupos, os (as) alunos (as) chegaram à conclusão que de fato somos violentos, mas que, também, determinadas situações ativam essa condição humana, através de respostas que foram modeladas socialmente.

Diante dessa constatação, amplia-se a discussão, buscando-se uma percepção mais social desse dilema. O passo seguinte constitui-se na apreciação do documentário *Tiros em Columbine*, de Michael Moore (2002). Este realizador toma como referência os disparos realizados por dois adolescentes, Dylan Klebold e Eric Harris, no dia 20 de abril de 1999, que atingiram crianças, funcionários e professores, do colégio *Columbine*, localizado em *Littleton*, no estado norte americano do Colorado. A partir desse fato, o diretor desenvolve seus argumentos com relação à cultura da violência que impera na sociedade estadunidense, mostrando-se um crítico aguçado contra instituições como a Associação Nacional do Rifle.

Em suas análises, Moore chega a enumerar algumas possíveis causas que podem ajudar a compreender a mentalidade bélica norte-americana, dentre as quais se destacam: o mercado que atende aos interesses das grandes corporações, a propagação de imagens violentas na mídia, a precária justiça social, a hipocrisia dos políticos, a existência nos Estados Unidos de uma História marcada por guerras, e, finalmente, a fomentação ao medo.

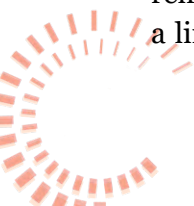


Tentando aprofundar a compreensão social deste último tópico elencado por Moore, propõe-se à turma a análise de mais um documentário: *Jesus Camp* (2007), de Rachel Grady e Heidi Ewing. Trata-se de uma produção, igualmente polêmica e controversa, que apresenta o processo de formação de uma mentalidade fundamentalista, propagada no interior de algumas igrejas neopentecostais nos Estados Unidos; nas quais crianças são induzidas, através do medo e da culpa, a se tornarem “soldados que se levantarão e resgatarão a América para Cristo.” Mas uma vez, a referida tarefa é desenvolvida por uma associação livre e independente que se autodenomina *Kids on Fire*. Como temática complementar, o documentário analisa a estranha relação que existiu entre este tipo de “evangelismo” e o governo republicano de George W. Bush, apresentando provas inequívocas de que tais grupos possuem pretensões políticas e almejam formar líderes que cumprirão “o propósito” que lhes confere dita crença.

A análise deste documentário nos possibilitou entender como o fundamentalismo neopentecostal, mesmo tendo bases cristãs, também pode ser propagador da cultura da violência. Além disso, compreende-se como as crianças socializadas nesses grupos, complementam a formação recebida dentro de suas próprias casas; visto que não frequentam a escola formal, para que não “se contaminem” com ensinamentos “pagãos” como a teoria da evolução das espécies ou o aquecimento global. Também devem escutar músicas, ver filmes e ler livros que não contradigam a doutrina da fé propagada nesse tipo de congregação. A saga Harry Potter, por exemplo, é terminantemente proibida, pois dito personagem é considerado como “um discípulo do demônio”.

As realizadoras fazem questão de ressaltar que ficaram admiradas com a fé e a disposição das crianças que são apresentadas no documentário; além de chamar a atenção dos assistentes para o fato de que, à época da produção, existiam mais de 100 (cem) milhões de cristãos evangélicos nos Estados Unidos. Destaca-se, ainda, que há diferentes denominações vinculadas a este ramo da fé; mas que nem todos comungam das mesmas ideias defendidas por este grupo específico.

Por fim, analisamos, sob a orientação de um estudo dirigido composto por 40 (quarenta) questões, o quinto e último documentário trabalhado nesta disciplina: Trata-se de América (1989), realizado pelo brasileiro João Moreira Salles. Este documentário, produzido pela antiga TV Manchete, passa a limpo, em 5 (cinco) episódios, a História do Tempo Presente dos Estados



Unidos, descrita na ótica de filósofos, poetas, cineastas, autores de livros, pintores, fotógrafos e músicos. A trilha sonora é primorosa, recheada de *Blues* e *Jazz*; sem falar na narração em *off* protagonizada pelo saudoso José Wilker. O texto é muito bem escrito, o roteiro impecável, os testemunhos inquietantes. América é considerada, por críticos especializados, como uma das melhores produções jamais realizadas pela televisão brasileira.

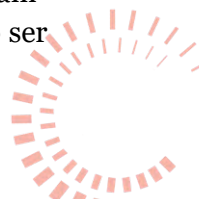
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a violência escolar reflete a crescente violência urbana propagada mercadologicamente pela mídia. Diante disso, faz-se necessário que os educadores e educadoras ajam com urgência, no sentido de despertar, nos seus alunos e alunas, a “condição humana de ser”. Parte-se, portanto, do processo de sensibilização desse traço partilhado por todos (as) os (as) habitantes da Terra: somos humanos e participamos de uma mesma jornada comunitária. Nesse sentido, precisamos reaprender o exercício da nossa humanidade.

Partindo desse ponto, é necessário estruturar educacionalmente a cultura da não violência, baseando-se em valores éticos como: a solidariedade e o respeito aos direitos humanos, inclusive no que tange à justiça social, à sustentabilidade ambiental e à compreensão das diferenças. Considera-se, portanto, que a valorização do direito pleno à vida com dignidade, torna-se indispensável em um processo de educação para a paz. Desse modo, redescobre-se que formar cidadãos e cidadãs conscientes e empáticos (as), nunca deixou de ser o objetivo primeiro da escola.

Para tanto, professores e professoras devem avaliar constantemente as suas práticas educativas, fazendo da escola um espaço privilegiado de investigação metodológica continuada, sempre comprometida com o objetivo de construir a cultura de paz. Destaca-se que tal processo deve estar sempre inspirado em uma postura coerente do (a) educador (a), para que não acabe se perdendo em um discurso sem substância e, conseqüentemente, em uma retórica sem sentido.

Pondera-se, ainda, que a violência não costuma ceder espaço diante da nossa condição humana. Mesmo porque, de fato, somos todos (as) potencialmente violentos (as), o difícil é aceitar as evidências de tal fato. No entanto, o inconsciente só precisa de uma fagulha, um espaço, um “discurso messiânico” de algum “líder” supostamente “carismático”, para constelar o nosso ser



com as potências das nossas sombras e mostrar-nos, como em um trágico espelho, quem de verdade escolhemos ser.

Porém, se as sombras aí estão, é porque são reflexo de uma potência luminosa que as projeta. Escolhas sempre se apresentam diante de caminhos. Em nosso ser, a desordem clama pela ordem e deseja harmonia. Certamente é essa luminosidade, que poderíamos definir como um misto de razão e sensibilidade, que sustenta os discursos e as ações de educadores e educadoras, de todas as partes do mundo, que resolveram transformar suas vidas e, conseqüentemente, suas práticas educativas, em um clamor contundente pela paz.

REFERÊNCIAS

BARON-COHEN, S. **The Science of Evil: on empathy and the origins of cruelty**. EUA: Editora Basic Books, 2011.

CICERONE, Paola Emília. Como nasce a crueldade. In: **Mente e cérebro**. São Paulo/SP: Editora Segmento, mar. 2014, p.40-45.

COLUMA, Elizabeth dos Santos. Como educar para paz. In: **Psicol. Esc. Educ.** v.11, n.2, Campinas, SP, Dec. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?> . Acesso 18 fev. 2020.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 2 ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de história. In: **Revista História Hoje**. V.2, nº 4, p.19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso 24 abr. 2019. Acesso 24 jan. 2020.

DUPRET, Leila. Cultura da paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. In: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.). V. 6, n. 1, Campinas, SP, june. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- Acesso 04 fev. 2020.

FERRO, M. **Cinema e história**. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1992.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise, A história do movimento psicanalítico, O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização, Esboço de psicanálise**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978, 248p. (Os pensadores)

FREUD, Sigmund. **Obras completas (1917-1920)**. V.10, São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

FILHO, N. A. S. **Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. 1ª ed., São Paulo: Papirus Editora, 2019.

GUZMÁN, V. M. Filosofia e investigação para a paz. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 71, Portugal: Coimbra, Centro de Estudos Sociais, junho de 2005, p.43-62.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: parte I**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. Por uma cultura da paz. Grupo de trabalho – violência nas escolas. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCARE)**. Curitiba: Pontifícia Católica do Paraná, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9546_5317.pdf. Acesso 30 out. 2021.

MASOTTI DUSI, Miriam Lúcia Herrera; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da. Cultura da paz e psicologia social escolar no contexto da instituição educativa. In: **Psicol. esc. educ.** v.9, n.1, Campinas, SP, jun 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100013. Acesso 14 mar. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11ed., São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2006 a.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre, RS: sulina, 2006 b.

ONU. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Disponível em: www.onu.org. Acesso 21 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 mai.. 2022.

ROQUE, Sílvia. A educação para o desenvolvimento da Europa em 2004. In: **Revista Fórum DC**. Dezembro de 2004.

RODRIGUES, Maria Esther. Agressividade: sujeitos agressivos ou circunstâncias agressivas? In: **Mente e cérebro**. São Paulo, SP: Editora Segmento, set. 2011, p.19-12.

SESC. **A América por John Ford**. Mostra de cinema. Rio de Janeiro, RJ: Serviço Nacional do Comércio, Agosto de 2015.

ONU. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Disponível em: www.onu.org. Acesso 21 dez. 2021.

UNESCO. Cultura de paz: da reflexão à ação – balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças mundo. UNESCO: Digital Library, 2010, 256p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso 20 dez. 2021.

ZIMBARDO, P. G. **The Lucifer effect: understanding how good people**. EUA: Random House, 2007.

Referências Audiovisuais

AMÉRICA. Direção João Moreira Salles. Brasil: Manchete Vídeos, Documentário, 1989.

A EXPERIÊNCIA. Direção Oliver Hirschbiegel. Alemanha, Drama, 2001. Disponível em: <https://youtu.be/UOJZK-K478U>.

FANTASMAS de Abu Ghraib. Direção de Rory Kennedy. Documentário, Estados Unidos, 2007.



JESUS Camp. Direção de Rachael Grady e Heidi Ewing. Estados Unidos, Documentário, 2007.

RASTRO de Ódio. Direção de John Ford. Estados Unidos, Western, 1956.


RAZÕES para a Guerra. Direção Eugene Jarecki. Estados Unidos, Documentário, 2005.


TIROS em *Columbine*. Direção Michael Moore. Estados Unidos, Documentário, 2002. Disponível em: <https://youtu.be/5Hsy1yt1gpg>.




8. Comer na escola: a Relação com o Saber


Edjane dos Santos Castro

 <https://orcid.org/0000-0001-8199-8483>


 Possuo graduação licenciatura plena em ciencias biologicas da Universidade Federal de Sergipe, atualmente discente no programa de pos graduação mestrado da Instituição acima descrito.


Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

 <https://orcid.org/0000-0002-0920-5884>

 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq.

Eanes dos Santos Correia

 <https://orcid.org/0000-0002-9188-4336>

 Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do Curso de Pedagogia e Educação Física da Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

1. INTRODUÇÃO

A educação formal, realizada no âmbito escolar, tem como escopo o desenvolvimento integral do indivíduo visando o preparo para o exercício da cidadania. Essa missão pressupõe o ensino de determinados saberes valorizados socialmente e considerados necessários para que o estudante se torne capaz de atuar na sociedade como cidadão ativo e participativo, o que significa, que outros saberes são excluídos por não se encaixarem no modelo de formação pretendido.

Com a influência mercadológica cada vez maior na educação, essa seleção de saberes se torna mais do que uma questão pontual relacionada ao currículo. Como afirmam Alves, Barros e Viana (2018), o currículo não é atemporal e desvinculado da história e da sociedade, pelo contrário, é condicionado a formas específicas de organizar a sociedade e a educação, professando relações de poder e atuando nas formas de lidar com a realidade.

A sociedade, cultura e currículo caminham juntamente, fazendo parte da mesma tessitura. Na escola, o currículo é feito pelos sujeitos que a compõe (ALVES; BARROS; VIANA, 2018). Logo, numa sociedade movida pelas relações mercadológicas, essa retroalimentação é estruturada pela necessidade de desenvolver capacidades e conhecimentos promotores da eficiência e da produtividade que o sistema capitalista exige.

Isso foi garantido pelo documento norteador do currículo das escolas vigente no momento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017. Segundo Marchelli (2021, p. 5), a BNCC é uma formação por competências a serviço dos interesses do setor empresarial, tornando a educação “um sistema de formação técnica do trabalhador do futuro, voltado a produzir bens e riquezas para o país”. Trata-se de um currículo perpetuador de um ensino instrumental concebido para preparar os indivíduos para a atuação no mercado de trabalho, dentro do sistema capitalista e de sua demanda pelo lucro.

A formação por competências é um modelo defendido há décadas em iniciativas internacionais globais, lideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujas marcas ideológicas incorporadas no Brasil pela BNCC impõem a redução do conhecimento a esquemas e modelos, excluem as condições e necessidades locais e regionais, até mesmo do país como um todo, e silencia sobre quem são os indivíduos a quem se destina a abordagem curricular (ALBINO; SILVA, 2019). Ao prescrever os comportamentos a serem



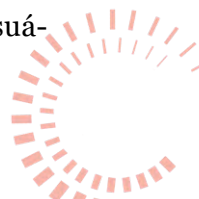
desenvolvidos pelos aprendentes, a Base indica quem eles precisam vir a ser, ou seja, o sujeito resultante do processo formativo escolar.

Em sua introdução, o texto da BNCC a conceitua como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Logo, é uma referência obrigatória para a confecção do currículo de todas as unidades escolares do Brasil, sob a justificativa de que é necessário garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, o que é feito a partir do desenvolvimento de dez competências gerais, sendo a competência definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Apesar da importância que possui a equiparação da qualidade do currículo em todo o território nacional, é fundamental que as escolas possuam liberdade e autonomia para contemplar, em seu currículo, aspectos da realidade em que se situam, algo essencial para garantir a participação da sociedade e o respeito à democracia e à autonomia (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017). É importante, então, que haja uma conciliação entre o sistema e o local, em um documento que trace diretrizes gerais de orientação, e não que estabeleça um currículo pronto, engessado (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

Ao contrário disso, a BNCC resulta de um processo do qual os maiores interessados foram excluídos, numa segregação que vai além da superfície material do documento, pois reverbera a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais que marcam a sociedade hodierna. Conforme Arroyo (2015), as vivências, os saberes, os valores e as identidades advindos das experiências dos pobres e o processo histórico da produção da pobreza são excluídos do currículo da Educação Básica e do de formação docente, de forma que esses instrumentos-base do ensino não dialogam com essas pessoas.

Dessa forma, elas não se sentem pertencentes e contempladas naquilo que estão estudando, um conjunto de conhecimentos a serem apreendidos imbuído da cultura e do saber de outrem. Afinal, “o currículo da escola é sempre pautado na cultura dominante e transmitido cotidianamente através do código cultural dominante” (ALVES; BARROS; VIANA, 2018, p. 203). Isso é problemático, já que o sentimento de pertencimento faz parte de uma educação produtiva, contando com a participação efetiva dos usuá-



rios, além da compreensão do conhecimento de forma mecânica (ALBINO; SILVA, 2019).

Observa-se, assim, que há uma estreita ligação entre o sentido dado ao saber por determinada pessoa e a forma e a capacidade de aprendê-lo. É fundamental ao estudante não só entender como também se relacionar e se identificar com o que aprende. A importância disso se eleva quando se pensa que, consoante Charlot (2000, p. 52), assim que nasce, o indivíduo já é impelido a aprender, pois o ser humano, em sua origem, não é nada, está inacabado: “Deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, “tornar-se por si mesmo”. Em outras palavras, ser ou não ser está condicionado ao aprender, dentro de uma sociedade já estruturada de forma determinada e que, por isso, possui regras, modos e caminhos bem delineados para essa aprendizagem.

Ainda segundo Charlot (2000, p. 53), a construção do sujeito por meio do aprender se dá em “um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”. Isso ocorre por meio do movimento da educação, cuja força propulsora é o desejo, de tal modo que se faz impossível caso a criança não tenha no mundo as possibilidades para essa construção (CHARLOT, 2000).

Nesse âmbito, são afetadas as possibilidades de crescimento das pessoas excluídas do processo educacional, pela via do currículo. Como afirma Charlot (2000), só aprende quem realiza um esforço individual, para o qual são essenciais o sentido, o desejo e o prazer. No entanto, diante do processo excludente que o currículo escolar instaura, ficam cada vez mais distantes as condições necessárias para que haja a vontade de aprender. O ensino, “deixando de perceber os estudantes como sujeitos inscritos em dimensões sociais, epistêmicas e identitárias [...] corre o risco de perder sentido para alguns que não se encaixam nessas exigências e imposição social” (CORREIA et al., 2019, p. 134).

Com isso, os aprendentes não conseguem acompanhar a lógica da escola, não veem sentido nela, não a vinculam às suas vidas, a seus interesses particulares. Esses sujeitos singulares, munidos de diferentes formas de saber e de ver o mundo, não possuem escolha em relação ao aprender: estudar para passar na seleção de uma universidade, ter um diploma e trabalhar para gerar lucro ao mercado é o roteiro formulado sem a sua participação e que eles precisam seguir, levando-o por toda a sua existência.



Nesse contexto, é essencial compreender a aprendizagem considerando-se as diferentes relações que os seres humanos estabelecem com o aprender, em situações, interações e espaços distintos, pois “aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p. 68, grifos do autor). Para tanto, recorre-se às noções de relação com o saber de Charlot (2000; 2009; 2014), buscando-se esse entendimento também a respeito da alimentação, que envolve diferentes saberes para além daquele posto com supremacia pelo currículo.

Os estudos desenvolvidos por Charlot (2000; 2009; 2014) e seu grupo de pesquisa sobre a relação com o saber tiveram como ponto de partida a questão do fracasso escolar, uma problemática que incomoda familiares, professores, gestores e autoridades da educação há muito tempo, se questionando o porquê do fracasso e sucesso de alunos na escola.

Charlot (2000) afirma que o saber não existe a não ser para um sujeito que esteja engajado em uma relação com o saber. O autor afirma que “qualquer tentativa para definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber”, uma vez que esse sujeito possui várias dimensões com as quais se relaciona com o mundo, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 59).

Assim, o saber não existe em si mesmo; ele é produzido no confronto com os sujeitos, envolvendo um tipo de atividade e estando em conexão com a linguagem e com o tempo (CHARLOT, 2000). Nessa perspectiva, o saber diferencia-se do conhecimento, pois este está ligado às propriedades afetivo-cognitivas e, dessa forma, não pode ser transmitido, enquanto que o saber pode tornar-se um objeto comunicável, além de estar submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão (CHARLOT, 2000).

Nessa seara, é importante abordar três conceitos apresentados por Charlot (2000) que se interpenetram no processo educacional: mobilização, atividade e sentido.

2. DESENVOLVIMENTO

O conceito de mobilização implica a ideia de pôr-se em movimento, de dentro para fora, e se diferencia da ideia de motivação, que remete a um movimento de fora para dentro, realizado por alguém ou por algo (CHARLOT,



2000). No caso da mobilização, há o elemento móbil, que impulsiona o agir e se distingue da meta, sendo esta o resultado esperado.

Ainda segundo Charlot (2000, p. 55), mobilizar também é movimentar recursos e mobilizar-se “é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra [...] e seu primeiro momento [...] mas indica a proximidade da entrada na guerra)”. Desse modo, os recursos são os trunfos, as diferentes forças que se tem, passam por atualizações e são acionadas (VIANA, 2003).

Mobilização é também engajar-se em uma atividade, porque existem “boas razões” para isso. A atividade é definida como um apanhado de ações mobilizadas por um móbil e com vistas a uma meta. Deve-se lembrar que o saber se dá na relação com o mundo e, conforme Charlot (2000, p. 78), “apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas um conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito”. Logo, a atividade desponta como uma dinâmica por meio da qual o sujeito realiza trocas com o mundo, consigo próprio e com o outro.

Já o sentido diz respeito à significação de uma palavra, um enunciado, um acontecimento a serem postos em diálogo com outros em um sistema ou em um conjunto; o sentido remete às relações de algo com pensamentos e outros aspectos da vida do sujeito (CHARLOT, 2000).

A partir dessas conceituações, chega-se à definição de relação com o saber: de acordo com Charlot (2000, p. 80), “é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber”. Ao estudante, compete gerar expectativas próprias acerca da escola e os sentidos que ela possui para a sua vida no presente e no futuro, dentro da sua dimensão subjetiva (CORREIA et al., 2019).

Como salienta Correia et al. (2019), em todo e qualquer tipo de aprendizagem inserido no âmbito pedagógico, com foco no estudante, o aprender é o retorno/resposta a um questionamento ou desejo desse indivíduo perante um saber. Dessa forma, não é necessariamente a prática docente que produz o saber no estudante, mas sim a atividade intelectual deste último, uma vez que, se ele não aceitar e não se mobilizar para a entrada nessa atividade, não



aprenderá, por mais que a prática do professor seja inovadora e/ou eficiente (CHARLOT, 2014). Ainda assim, a prática docente é fundamental para a aceitação e a mobilização do estudante, tendo-se em vista que a aprendizagem e a relação com o saber são permeadas pelo social, dependem do outro e, com isso, a ação do professor atua como um elemento impulsionador.

Charlot (2000, p. 85) diferencia relações com o saber e relações de saber, definindo essas últimas como “relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender” e baseadas nas diferenças de saber, dando como exemplo, entre outros, a relação entre engenheiro e operário. Porém, o autor pondera que a relação de saber não se confunde com a relação hierárquica, como ocorre, por exemplo, entre diretor e funcionário, apesar de o fato de não dominarem os mesmos saberes e de haver diferenças substanciais de legitimidade, de atividades e de formas relacionais ser determinante para a configuração dessas relações.

Em sua explanação, Charlot (2000) cita três dimensões da relação com o saber. A dimensão epistêmica envolve apropriar-se de um saber que não se possui, por meio da mediação do outro, de diferentes formas e em situações distintas (CORREIA et al., 2019). Disso, surgem as figuras do aprender, que são citadas por Charlot (2000) não exaustivamente, uma vez que aprender é uma atividade em situação e, sendo assim, são vários e inesgotáveis os modos como ocorre. O autor aponta as seguintes figuras do aprender: objetos-saberes, que são objetos aos quais, um saber foi integrado, diferentes de saberes-objetos, os quais são “o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Idéia em Platão)” (CHARLOT, 2000, p. 75); objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas; e dispositivos e formas relacionais.

Segundo Viana (2003), a aprendizagem de dispositivos e de formas relacionais funciona como mobilização do sujeito em relação à escola, ao passo que se torna uma importante via para estudantes das classes populares se sentirem valorizados e iguais às demais pessoas, o que contribui para as suas relações sociais.

A respeito da dimensão da identidade, Charlot (2003) afirma que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si” (CHARLOT, 2000, p. 72). Nisso está implicada a cobrança da sociedade para que o sujeito “seja



alguém” através da educação, que é apontada como único caminho possível para essa construção. Esse alguém em que o indivíduo deve se tornar é bem delineado segundo os interesses do mercado, como já discutido nesta seção, de modo que ao estudante não é possibilitada a construção de outras identidades.

Isso reverbera na relação que possui com o mundo, com o seu eu e com o outro: num mundo marcado pelas desigualdades e movido pelo ter e pelo construir riquezas, um eu que precisa ser alguém dentro dele, ocupar uma posição, é interpelado por vários outros de diferentes modos — pais, professores, chefes, etc. —, não se identifica com a lógica imposta e acaba criando aprendizados que não irão servir para a sua adequação a ela, o que resulta no fracasso escolar e em consequências negativas levadas por toda a vida.

Inseparável da dimensão de identidade na relação com o saber está a dimensão social, visto que “não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 73). Ainda, conforme Charlot (2000, p. 85), a preferência por uma ou outra figura do saber tem conexão com a posição social que o sujeito ocupa, de forma que “cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber”, sem determinismos, mas sim considerando que o mundo está estruturado em relações sociais que, por sua vez, são relações de saber.

Por fim, importa tratar do prazer como elemento importante, mas não imprescindível, do aprender. Charlot (2000) diz que, para o aprender, é preciso não só o sentido, mas também o desejo e o prazer, porém uma aprendizagem pode não ser prazerosa e, anda assim, fazer sentido, como é o caso do estudo para processos seletivos. Sobre isso, Charlot (2014, n.p.) observa que, na escola, é cada vez mais difícil os estudantes encontrarem o saber como sentido e o aprender como prazer, uma vez que “o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas, também, como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular”.

Portanto, com base das noções da relação com o saber, entende-se que a aprendizagem não se constitui como um processo de transmissão linear, sendo, ao contrário, um processo complexo formado por diferentes dimensões indissociáveis e em constante relação (CORREIA et al., 2019). Dentro das diferentes formas e tipos de aprender, encontra-se a alimentação, um saber-objeto cuja aprendizagem é imposta pela educação escolar e é cobrada nos processos seletivos para a entrada no ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante disso, é necessário abordar como esse



saber está configurado no ensino básico, contemplando-se as aproximações e os distanciamentos de outros saberes e do comer.

Os vocábulos “saber” e “sabor” possuem a mesma etimologia, o latim *sapere*, cujo significado é “ter gosto”, o que denota que o conhecimento empírico é associado, em sua origem, ao sentido do gosto (CARNEIRO, 2005, p. 73). Em consonância, Maciel (2001, p. 151) afirma que “ter conhecimento e ter sabor se confundem - o gosto é também conhecimento”, ao passo que, através do sentido gustativo, tanto a informação quanto a emoção são experimentadas, dentro de um determinado contexto sociocultural.

É tendo em vista essa ideia que este texto busca tratar das relações entre a alimentação enquanto fenômeno e prática humanos e os saberes sobre ela, de uma maneira geral e, mais detidamente, acerca dos saberes escolares, institucionalizados na educação formal do ensino básico. Considera-se, a partir de Prado et al. (2016, p. 11), a “produção, necessariamente implicada, de conhecimentos e saberes, socialmente posicionada diante do mundo globalizado e organizada em função do acúmulo de capital material e simbólico”, formando uma teia de significados da qual o ser humano é refém, mas que foi construída por ele mesmo em suas relações (GEERTZ, 2008) e que, surpreendentemente, serve aos ideais de liberdade e de realização humanas.

É, pois, uma rede de produção de saberes cuja criação obedece a uma continuidade, na medida em que o ser humano encontra-se e envolve-se com o fenômeno alimentar. Ainda assim, esse processo sofre direcionamentos, tal como uma força que, de modo invisível, orienta os sentidos que serão seguidos na produção da rede. Está-se falando da lógica e das influências da biomedicina, que faz o saber alimentar pender para um lugar restrito a um conhecimento e a um domínio sobre o corpo, esse corpo que desde o cartesianismo é tomado como campo de direito das ciências da saúde.

Com isso, o saber sobre “o que é bom para comer” é tomado como sinônimo de alimentação saudável, cuja definição, características e limites são postos segundo o pensamento biomédico. Conseqüentemente, a alimentação passa a ser cada vez mais submetida a processos racionais, nos quais saberes científicos que circulam com grande aprovação social são a via pela qual ocorre a relação entre ser humano e comida e, mais profundamente, as relações sociais em torno do comer.

Onde as “agências de propaganda dão o tom dessa nova comensalidade, baseada na escolha racional por evidências científicas” (KUWAE et al., 2016, p. 36). Nesse contexto, a rede de produção de saberes sobre a alimentação é



formada por uma série de conhecimentos impostos à sociedade como fundamentais à proteção e manutenção da saúde pela via alimentar.

Consoante Vieira, Silva e Costa (2016, p. 1273), a experiência é um elemento que intrinsecamente faz parte da construção do saber no pensamento leigo, devido ao seu caráter imediato e sensível, e está em relação com o conhecimento científico, onde o gosto, a tradição e o valor são elementos individuais e culturais das práticas alimentares, no qual deve ser considerado o conhecimento científico relatado sobre.

Por conseguinte, embora o pensamento individual e coletivo esteja impregnado pela lógica biomédica normativa, os saberes leigos sobre a alimentação não seguem uma linearidade imposta, e sim estão no cerne de uma complexa teia marcada por diferenciações, contraposições e confluências que se constroem e (re)constroem de acordo com a dinâmica social. Em consonância, Kuwae et al. (2016, p. 54) dizem que “o pensamento leigo assimila a informação por processos não lineares, de simples absorção, mas complexos, integrando o novo conhecimento com conhecimentos anteriores, muitos de natureza não científica, cultural, ou seja, subjetiva”, e isso, na visão dos autores, é fundamental para entender não apenas a capacidade de impregnação que o saber institucionalizado sobre a alimentação possui em relação aos saberes individuais e coletivos, mas também (e principalmente) como esses são constituídos em si mesmos, sendo construções que trazem uma racionalidade em seu interior, diferente da racionalidade científica, que é linear, metódica e sistemática.

No que se refere à prática alimentar propriamente dita, ou seja, a ações em torno da alimentação devidamente concretizada, a ausência de total conformidade com o que prega o saber biomédico fica ainda mais manifesta.

Isso é argumentado por Kuwae et al. (2016), ao afirmarem que não há uma total conversão das reflexões direcionadas à consciência dos indivíduos em ações racionalmente ligadas ao conhecimento imposto, mas sim há a instauração de uma ambivalência que impõe à pessoa a necessidade de pensar nos possíveis riscos advindos das suas escolhas, avaliá-los e, então, tomar decisões.

No entanto, as decisões também estão à mercê dos outros saberes e práticas com que o sujeito se depara no cotidiano, como demonstra a pesquisa de Silva (2008), que se debruçou sobre o saber leigo (ou seja, não científico) acerca da saúde na qual se observou que o contexto da cultura e das relações pertencentes aos indivíduos participantes foi mobilizado como justificativa



para as suas opções alimentares: por exemplo, a menção ao fato de a região “ter uma carne muito boa” como motivo quase unânime para escolher a carne vermelha como alimento, apesar de o discurso biologicista apontar os riscos inerentes a esse consumo e de colocar o consumo de carnes brancas como mais aconselhável.

Isso sugere que, apesar de saber e comer estarem relacionados no âmbito das concepções sobre a alimentação, tecendo-se uma rede de significados que tentam moldar as relações dos seres humanos com os alimentos/comidas, os saberes, às práticas e os comportamentos alimentares também seguem critérios diretamente originados da sociabilidade e do vínculo com o lugar e com a cultura. Desse modo, ocorre uma espécie de concorrência entre essas diferentes formas de influência, que, ao invés de estarem separadas em lados opostos e distantes, estão em constante interpenetração, tendo-se em vista a integralidade que marca a vida humana e suas relações. Inclusive, a depender da situação, saberes e valores da tradição, como comer carnes no churrasco com a família, e prevalências da modernidade, tal qual o consumo de fast-food em um encontro com os amigos, podem ser mobilizados pelas mesmas pessoas (KUWAE et al., 2016).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, sendo um espaço no qual existem relações, costumes e conhecimentos com características próprias, configura-se como um contexto cultural e relacional potencialmente instaurador de opções práticas individuais e coletivas, servindo de justificativa para que um determinado alimento seja escolhido como comida e não outro, para a adoção de um modo específico de comer à mesa ou fora dela, enfim, para que práticas e escolhas condenadas pela lógica biomédica sejam realizadas sem culpa, já que se está sob a proteção alentadora e motivadora da força pulsante que é a vivência escolar.

Silva, Gilaverte e Almeida (2021) inserem o lanche do recreio e as relações com as merendeiras entre as situações vivenciadas na educação escolar que mobilizam os indivíduos a se manterem no lugar de estudantes, frequentando a escola e superando os desafios, como uma forma de se adaptarem ao contexto escolar e de se inserirem socialmente.

Logo, a merenda integra a relação com o saber, fazendo parte da dimensão epistemológica, da identidade e do social. Com ela, pode despontar o



desejo de aprender sobre os alimentos, de conhecer algum com que se está tendo contato pela primeira vez, até mesmo saberes relacionados à culinária. São possibilidades que se abrem aos discentes a partir da experiência da merenda escolar, até porque, como salienta Charlot (2000), as crianças e os adolescentes estão sempre aprendendo coisas novas na escola, independentemente do que é ensinado na sala de aula. Dessa forma, a merenda escolar gera uma multiplicidade de desdobramentos que, embora não sejam muito bem percebidos pelos estudantes, são determinantes para a sua formação, para a sua saúde física, já que influenciam as escolhas alimentares, e para os vínculos socioemocionais, considerando-se que é um momento essencialmente interativo.

Ou seja, direta e irrevogavelmente, a prática alimentar na escola pública está nas mãos de pessoas externas à escola e, muitas vezes, à comunidade em que ela se situa. Nesse âmbito, é importante proceder a discussões e caracterizações sobre o referido programa, para que seja possível o entendimento acerca desse contexto de fundo no qual e pelo qual a alimentação adentra o espaço escolar e nele se faz.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ALVES, Aline; BARROS, Denise; VIANA, Ursula. **Avaliação Nutricional na Atenção Básica**: reflexões sobre práticas e saberes. Brasília: Editora Fiocruz, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Currículo**: uma complexa articulação. Fortaleza: SECADI, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CARNEIRO, Henrique S. Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 71-80, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4640/3800>. Acesso em: 04 nov. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução de Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas [livro eletrônico]**. São Paulo: Cortez, 2014 (não paginado).

CORREIA, Eanes dos Santos et al. Como alunos de uma instituição pública de educação básica atribuem sentidos de ir à escola. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 5, n. 14, p. 131-144, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13255>. Acesso em: 04 jul. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.

KUWAE, Christiane Ayumi et al. A reflexividade no saber leigo sobre as práticas alimentares. In: PRADO, Shirley Donizete, et al. (Orgs.). **Estudos socioculturais em alimentação e saúde**: saberes em rede [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole séries. v. 5. p. 33-57. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/37nz2/pdf/prado-9788575114568.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat- Savarin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 145-156, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/vYBC6SP9JWmm-GgvNCXNqQR/?lang=pt#>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MARCHELLI, Paulo Sergio. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e23976, jan./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2022.

PRADO, Shirley Donizete *et al.* **Estudos socioculturais em alimentação e saúde** : saberes em rede. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, v. 5. p. 11-17. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/37nz2>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Luisa Ferreira. **Saber prático de saúde**: as lógicas do saudável no cotidiano. Porto: Afrontamento, 2008.

SILVA, Francisco Vieira da. Muito além do peso: modulações biopolíticas em discursos sobre a obesidade infantil. **Calidoscópico**, v. 16, n. 2, p. 237-248, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.06>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SILVA, Flávio Caetano da; GILAVERTE, Ana Paula; ALMEIDA, Nathália Suppino Ribeiro de. Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação de si e do outro – Um olhar estrangeiro. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 39, n. 82, p. 55- 71, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/879>. Acesso em: 06 ago. 2022.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pa_ideia/a/Z7WJHVkVMYYhJJQhrWzgH-Qp/?lang=pt. Acesso em: 05 ago. 2022.

VIEIRA, Cristina Pereira; SILVA, Luísa Ferreira da; COSTA, Dália. Racionalidades leigas da alimentação saudável das crianças - um discurso no feminino. **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, p. 1272-1275, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/883/867>. Acesso em: 10 nov.2021.



